

## Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? Ergebnisse einer Befragung von Fachleitern

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1995). Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? Ergebnisse einer Befragung von Fachleitern. In P. Massing, & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung: Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts* (S. 27-60). Opladen: Leske u. Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67789-2>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

## II. Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt?

Ergebnisse einer Befragung von Fachleitern

*Georg Weißenö*

### *1. Politischer Unterricht im Kontext von Wissensformen*

„Meine Schüler interessieren sich nicht für Politik“ – so äußern sich resignierend viele Lehrer.<sup>1</sup> Schüler bezeichnen das Fach Politik-Sozialkunde ihrerseits häufig als „Läberfach“. Diese Meinungen spiegeln zwar nicht die Unterrichtsrealität, in der trotz Politikverdrossenheit weiterhin eine Vielzahl politisch engagierter Lehrer und Schüler arbeitet, wider. Vielmehr sind die Äußerungen als Indizien für *Praxisprobleme* mit politischem Denken und politischem Unterricht zu werten. Ihre Ursachen müssen von der Politikdidaktik empirisch erforscht werden, um zur Verbesserung und *Professionalisierung* des Unterrichts beizutragen. Sie sind deshalb so bedeutsam, weil sie das „Proprium“ des Faches (Wolfgang Hilligen) tangieren. Denn das Interesse an Politik und am Schulfach hängt davon ab, ob ein Lehrer oder Schüler einen Weg zum Politischen gefunden hat bzw. findet.

Praxisprobleme bei der Gestaltung eines politischen Unterrichts verweisen auf eine Vielzahl schulischer, organisatorischer, beruflicher, medialer, gesellschaftlicher Bedingungen, die sich – kurz gesagt – in unseren Erfahrungswirklichkeiten zeigen. Jeder Lehrer oder Schüler nimmt Politik nicht an sich wahr, sondern seine *Wirklichkeitskonstruktion* erklärt erst sein Handeln im Alltag und im Unterricht. Anders formuliert: Die Wahrnehmung eines Vorganges in seinen politischen Dimensionen ist Interpretation, ist Bedeutungszuweisung und dieses Wissen steuert das Verhalten. Das, worüber im Unterricht gesprochen wird, erhält seine politische Orientierung bzw. Ausrichtung erst durch die individuelle kognitive Verarbeitung. Unterricht wird dann politisch, wenn Schüler und Lehrer sich der politischen Dimensionen eines Ereignisses im Denken und Handeln bewußt werden. Politischer Unterricht ist demnach subjektabhängig, was im besonderen Maße für den Lehrer gilt, der den Schülern bei der Beschreibung der politischen Wirklichkeit ebenso helfen soll wie beim Wissenserwerb. Das Praxisproblem unpolitischer

---

1 Ähnliche Äußerungen finden sich bei Peter Massing: Politikbegriffe und ihre Bedeutung für den Politikunterricht, in: Wochenschau-Methodik, Heft 5, 1993, S. 1-4.

Unterricht stellt sich infolgedessen in jeder Stunde neu und verlangt permanente Anstrengungen und Selbstvergewisserungen.

In der unterrichtlichen *Verwendungssituation* kommen viele Wirklichkeitskonstruktionen zum Tragen, die den Unterricht politisch oder unpolitisch werden lassen. Dies zeigt sich z.B. in der subjektabhängigen Verwendung und Anwendung wichtiger Begriffe: Jeder Schüler und Lehrer hat seine eigenen Beobachtungen zum Regierungshandeln, zur Asylpraxis, zu den Parteien. Sie sind komplex oder oberflächlich, politisch oder unpolitisch, alltäglich oder reflektiert, nützlich oder überflüssig etc. Die Beobachtungen basieren auf unterschiedlichen Quellen: Medien, alltäglicher Erfahrung, wissenschaftlicher Erkenntnis, Diskussion mit Berufskollegen, Eltern oder Mitschülern. Von daher ist einsichtig, daß Schüler und Lehrer oftmals über politische Ereignisse sprechen, Sinn und Bedeutung aber erst klar werden, wenn sie Parallelitäten zwischen ihren Wirklichkeits- und Wissensstrukturen feststellen.

Im Kontext von Politikdidaktik kann man institutionelles Wissen, Alltagswissen, wissenschaftliches Wissen, Professionswissen und schulbezogenes Handlungswissen von Schülern analytisch unterscheiden.<sup>2</sup> Das *wissenschaftliche Wissen* ist hierbei das Wissen aus den Sozialwissenschaften und der Fachdidaktik. In der Wissenschaft werden systematisch Daten erhoben, Modelle entwickelt und normative Annahmen geklärt. Außerdem bringt Wissenschaft Informationen über Unterricht hervor und bereitet sie so auf, daß sie von den Lehrern benutzt werden können.

Das *Professionswissen* der Lehrer rekuriert in unterschiedlicher Weise auf Theorie. Theorie ist nur ein Bestandteil der jeweiligen Praxiskultur, die im übrigen ihre eigenen Ergebnisse in gewissen Traditionen selbst aktiv produziert, meist in Form von Rezepten und Abkürzungsstrategien für den Unterricht, die weitervermittelt werden. Ziel ist jeweils die Bewältigung von Handlungsproblemen in der Schule. Folgende Möglichkeiten der Transformation wissenschaftlichen Wissens können unterschieden werden:<sup>3</sup>

#### 1.) Durch *Selektion* wird wissenschaftliches Wissen

- dann herangezogen, wenn es eingeschliffene Praktiken bestätigt,
- oder es wird so umfunktioniert, daß es mit der etablierten Praxis vereinbar bleibt,

---

2 Siehe hierzu Georg Weißeno, Problemfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover 1993, S. 246.

3 Vgl. Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke, Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch, in: Dies. (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, S. 74ff.

- oder es wird in der Form der produktiven Auseinandersetzung aufgegriffen.

2.) *Gegenseitige Befruchtung* vollzieht sich, wenn beide Deutungssysteme auf die Wechselseitigkeit der Transformationsprozesse achten. Hierfür ist dann allerdings eine Perspektivenverschränkung von Wissenschaft und Praxis anzustreben.

Professionelles Lehrerhandeln ist also mit der Tätigkeit eines Wissenschaftlers nicht identisch, ebenso wenig mit der eines alltagspraktisch Handelnden. Professionelles Handeln ist reflexiver Natur und verwendet dabei unterschiedliche Wissensbestände. Die Problemverarbeitung rekurriert aber wesentlich auf wissenschaftliche Deutungsmuster.

Das Professionswissen steht indessen nicht nur mit wissenschaftlichem Wissen in Beziehung, sondern des weiteren mit dem *Alltagswissen*<sup>4</sup> von Lehrern und Schülern. Fachbezogene Alltagswissensbestände von Lehrern und Schülern über Unterricht entstehen durch die Durchdringung des Alltags mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Interpretationsmustern; sie werden über Medien, Diskussionen, Illustriertenberichte etc. vermittelt.

An die Stelle des individuellen Bewußtseins treten in der Schulverwaltung „mehr oder weniger bürokratisch geregelte Reflexionsstrukturen“.<sup>5</sup> Diese liegen z.B. in Richtlinien vor, die den Anspruch erheben, auf wissenschaftlichen Argumentationen zu beruhen.<sup>6</sup> Für die Schulverwaltung, Lehrer, Schüler, Eltern bilden sie jeweils unterschiedliche Ansatzpunkte für Reflexionen auf unterschiedlichen Ebenen.

Verwendung politikdidaktischen Wissens verweist demnach auf eine *empirisch arbeitende Politikdidaktik*. Sie versucht die Defizite der kategorialen Didaktiken<sup>7</sup>, die die Wirksamkeit ihrer Kategorien nicht untersuchen,

---

4 In Anlehnung an Alfred Schütz kann man das allgemeine Alltagswissen zur Lebenswelt in Beziehung setzen: „Der Wissensvorrat des lebensweltlichen Denkens ist nicht zu verstehen als ein in seiner Gesamtheit durchsichtiger Zusammenhang, sondern vielmehr als eine Totalität der von Situation zu Situation wechselnden Selbstverständlichkeiten, jeweils abgehoben von einem Hintergrund der Unbestimmtheit. Diese Totalität ist nicht als solche erfassbar, ist aber, als ein sicherer, vertrauter Boden jeglicher situationsbedingter Auslegung erlebt, im Erfahrungsablauf mitgegeben.“ Alfred Schütz/Thomas Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Band 1, Frankfurt 1979, S. 31.

5 Volker Ronge, *Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionalisierten Kontexten*, in: Ulrich Beck/Wolfgang Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*, Frankfurt/Main 1989, S. 335.

6 Dies verdeutlicht das Beispiel der Curriculumentwicklung in NRW, das gezeigt hat, daß sich Administrationen gerne auf die wissenschaftliche Begleitung einlassen, um dadurch später die Akzeptanz für ihr Handeln in der Außendarstellung zu erhöhen.

7 Kategorien oder Optionen sind Kriterien „für die Auswahl eines Wissens, das von so allgemeiner Bedeutung für das Leben ist, daß es mitgeteilt werden muß (das Was)

aufzuarbeiten. Für diese empirische Arbeit sind die Methoden der qualitativen Sozialforschung in besonderer Weise geeignet.<sup>8</sup> Die Problematik dieses Vorgehens besteht in folgenden Punkten: Vorverständnis, hermeneutischer Zirkel, mangelnde Authentizität der Äußerungen, Aspekthaftigkeit des eigenen interpretativen Zugangs. Bei der folgenden Rekonstruktion von Interviewäußerungen dient die Politikdidaktik als Gegenhorizont, als Vergleich. Es geht dabei um die Beschreibung, Analyse und Bewertung der Wissensbestände der Profession aus politikdidaktischer Perspektive. Die Erforschung des Professionswissens ist jedoch nicht die einzige Aufgabe der Politikdidaktik. Auch das Tafelbild, die Diskussion geeigneter Kategorien, die Artikulationsschemata, die Wertediskussion etc. gehören selbstverständlich weiterhin zum fachdidaktischen Aufgabenfeld. Keine Aussagen können hier darüber gemacht werden, wie die Profession diese Ergebnisse rezipiert.<sup>9</sup>

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welche Vorstellungen von politischem Unterricht Fachleiter haben und welchen Stellenwert diese Vorstellungen in der Ausbildung einnehmen. Über Interviews mit Fachleitern werden aus fachdidaktischer Perspektive Aspekte der Unterrichtswirklichkeit zu rekonstruieren versucht. Sie sollen zumindest teilweise Antworten darauf geben, warum der alltägliche Unterricht oft unpolitisch bleibt<sup>10</sup> und welche Möglichkeiten der Perspektivenverschränkung es zwischen wissenschaftlichem und professionellem Wissen gibt. Vor einer Auswertung empirischen Materials gilt es aber zunächst, sich der theoretischen Annahmen zu vergewissern.

und für die Art und Weise der Vermittlung (das Wie)“. Wolfgang Hilligen, Optionen zur politischen Bildung, neu durchdacht angesichts der Vereinigung Deutschlands, in: Adolf H. Noll/Lutz R. Reuter (Hrsg.), Politische Bildung im vereinten Deutschland, Opladen 1993, S. 147f. Die Kategorien sind demnach ein Instrumentarium, das es ermöglicht, aus der Fülle von Lehrinhalten – z.B. der Politikwissenschaft – das begründet auszuwählen, was von den Schülern in begrenzter Zeit gelernt werden soll.

- 8 Hierzu z.B. Ralf Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, Opladen 1991; Hans-Georg Soeffner, Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Frankfurt 1989. Mit quantitativen Methoden wurde bis in die 80er Jahre z.B. regelmäßig der Wissensstand der Schüler zum politischen System erfragt. So wichtig diese Ergebnisse für die Politikdidaktik sind, so wichtig ist heute aber zugleich eine induktiv regelgeleitete Dechiffrierung von Wirkungsmechanismen im Unterricht.
- 9 Für den Austausch von wissenschaftlichem und professionellem Wissen habe ich den Vorschlag gemeinsamer Praxisseminare gemacht. Solche Seminare scheinen mir in besonderer Weise geeignet, die gegenseitige Befruchtung zu ermöglichen.
- 10 Auf unpolitischen Unterricht haben erstmals hingewiesen Tilman Grammes/Hans-Werner Kuhn, Unpolitischer Politikunterricht? Versuch einer qualitativen fachdidaktischen Analyse, in: Gegenwartskunde, Heft 4, 1988, S. 491-499.

## 2. *Der Kern politischen Unterrichts*

### 2.1. *Die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft der Fachdidaktik*

Für die Unterrichtstätigkeit ist der Stellenwert der Bezugswissenschaften, die es zu vermitteln gilt, zu klären. Nach fachdidaktischen Kriterien werden Ergebnisse der Sozialwissenschaften herausgefiltert (Reduktion) und in einen unterrichtlichen Zusammenhang gebracht. Bei der Entscheidung über die *Inhalte* des Unterrichts kooperieren Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker. Allerdings sind in diesem Prozeß unterschiedliche Akzentuierungen gleichsam vorprogrammiert. Deshalb kann es hilfreich sein, das Verhältnis von Bezugswissenschaften und Fachdidaktik in der historischen Kontinuität aufzuzeigen. Ziel solcher Rückwendung ist es, die bisher angebotenen Argumente zur Auswahl der Inhalte als Kontingenzerfahrung im Zusammenhang aktueller Probleme interpretieren zu können.

Nach dem zweiten Weltkrieg verdanken *Politikwissenschaft* und politische Bildung wesentliche Impulse dem re-education Programm der Amerikaner. „Zum Reformprogramm der Amerikaner gehörte die Einführung eines Unterrichtsfaches für die politische Bildung“. <sup>11</sup> In Anlehnung an die Social-Studies <sup>12</sup> sollte die Idee von Demokratie in die Schule gebracht werden. Hierzu gehörten neben einer Demokratisierung des Schullebens (SMV) u.a. eine partnerschaftliche Lehrer-Schüler-Beziehung sowie die Vermittlung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse als Beitrag zur Entwicklung eines demokratischen Bürgersinns. Doch unabhängig von den bescheidenen Erfolgen dieses Programms gab es im mainstream der Politologen „eine Verpflichtung des neuen Faches auf die Demokratie. Diese Verpflichtung sollte das Wirken der Politischen Wissenschaft innerhalb der Universitäten und außerhalb bestimmen“. <sup>13</sup> Aus diesem Grunde beschäftigte sich die Politikwissenschaft als *Demokratiewissenschaft* immer zugleich mit der politischen Bildung in den Schulen. „Politikwissenschaft sollte ein Garant politischer Bildung zur Demokratisierung Deutschlands sein. Politikwissenschaft ist deshalb auch immer die Basis von politischer Bildung geblieben“. <sup>14</sup>

Bis heute ist es wesentlich die Politikwissenschaft, die von sich aus bei der Formulierung der Inhalte politischer Bildung mitwirkt. In einer sehr

---

11 Walter Gagel, Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989, Opladen 1994, S. 35.

12 Hierzu ausführlich Hans-Werner Kuhn/Peter Massing/Werner Skuhr (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Aufl., Opladen 1993, S. 115 ff.

13 Hans-Hermann Hartwich, Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987, in: Gegenwartskunde, Heft 1, 1987, S. 8.

14 Ulrich von Alemann, Grundlagen der Politikwissenschaft, Opladen 1994, S. 16.

weitgehenden Interpretation solcher Mitwirkung liest sich dies z.B. folgendermaßen: „In der Selektionsfunktion hilft die Politikwissenschaft der politischen Bildung, aus der wachsenden Informationsfülle über politische Strukturen und Prozesse die relevanten Fakten auszuwählen. In ihrer Ordnungsfunktion übernimmt die Politikwissenschaft für die politische Bildung die Aufgabe, die wahrgenommene politische Wirklichkeit, sei sie nun innen- oder außenpolitisch, aufzubereiten und zu strukturieren. In ihrer Erklärungsfunktion hat die Politikwissenschaft für die politische Bildung die Aufgabe, aus politischen Prozessen und Erkenntnissen Schlußfolgerungen zu ziehen und gesicherte Einsichten zu formulieren, auf denen politische Bildung aufbauen kann“.<sup>15</sup>

Selbstverständlich werden diese Funktionen auch von Politikdidaktikern wahrgenommen, indessen dokumentiert dieser Anspruch eines Politologen exemplarisch das Anliegen, die Politikwissenschaft als wichtige Bezugswissenschaft zu begreifen.<sup>16</sup> Ungeachtet dessen entwickeln sich beide Disziplinen zwar *unabhängig* voneinander, aber doch aufeinander bezogen fort: Für die Politikwissenschaft bedeutet dies z.B., daß es heute „eine wesentlich stärkere Orientierung an Ergebnissen der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Forschung als an der engeren politikwissenschaftlichen Betrachtungsweise“<sup>17</sup> gibt. Für die Politikdidaktik liest sich diese erweiterte Perspektive z.B. folgendermaßen: „Der Gegenstandsbereich des Politikunterrichts (ist) das Politische – wenngleich über die Reichweite des Politikbegriffs kein Konsens besteht“.<sup>18</sup> Sowohl für die Politikwissenschaft als auch für die Politikdidaktik gilt, daß man die engere normative bzw. institutionenkundliche Ausrichtung überwunden und sich weiteren Fragen zugewandt hat: Die Politikwissenschaft z.B. der policy-Forschung<sup>19</sup> und die Politikdidaktik nach der konzeptionellen Ausarbeitung z.B. der sozialwissenschaftlich-empirischen Fachunterrichtsforschung.<sup>20</sup> Deshalb haben auch die Versuche, die Soziologie als

---

15 Gerhard W. Wittkämper, Politikwissenschaft und politische Bildung, in: Jürgen Bel-  
lers/Rüdiger Robert (Hrsg.), Politikwissenschaft I. Grundkurs, Münster/Hamburg  
1992, S. 246.

16 Ein Indiz hierfür ist weiterhin, daß die meisten Lehrstühle für Fachdidaktik an den  
Instituten für Politikwissenschaft eingerichtet sind.

17 Hans-Hermann Hartwich, a.a.O., S. 11.

18 Wolfgang Sander, Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Marburg  
1989, S. 111. Weitere Definitionen in diesem Sinne geben Bernhard Claußen, Poli-  
tikdidaktik als Kritische Theorie der Politischen Bildung: Herkunft, Konturen, Pra-  
xisrelevanz, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), a.a.O., S. 60; Gotthard Breit, Grundzüge  
eines Planungskonzepts, in: ebda, S. 42.

19 Vgl. Adrienne Windhoff-Héritier, Policy-Analyse. Eine Einführung, Frankfurt/New  
York 1987.

20 Vgl. Tilman Grammes/Georg Weißenö (Hrsg.), Sozialkundestunden. Politikdidakti-  
sche Auswertungen von Unterrichtsprotokollen, Opladen 1993.

Leitwissenschaft ins Gespräch zu bringen<sup>21</sup>, und die Auseinandersetzung mit der ökonomischen Bildung in der Folge der Curriculumsdiskussionen<sup>22</sup> den Blick für ein sozialwissenschaftlich orientiertes Proprium des Faches geschärft.

In der *schulischen Praxis* gibt es demgegenüber eine lange Tradition, Politik aus dem Gegenstandsbereich des Faches herauszudrängen. Bereits 1955 stellte Ellwein in einer empirischen Untersuchung des staatsbürgerkundlichen Unterrichts fest: Lehrer hätten häufig „Bedenken der Art, man fände so viele Mängel und Widrigkeiten im deutschen Staatswesen, die auch von den Schülern immer wieder erkannt und zur Debatte gestellt würden, daß man lieber auf die Behandlung solcher Fragen verzichten wolle“.<sup>23</sup> Viele Lehrer bevorzugten Themen unter lebenskundlicher Fragestellung (Drogen, Ökologie, Freizeit etc.). „In der Unterrichtspraxis dominiert ein Umgang mit sozialen Themen, der den (...) Zugang zu politischen Gegenständen eher verstellt“.<sup>24</sup> Diese Befunde lassen zunächst zwei Interpretationen zu: Entweder wird die Brücke von der Lebenswelt zur Politik nicht beschritten oder das Lebensweltliche als Politik begriffen.

Das Praxisproblem lebenskundlicher und politischer Politikunterricht besteht demnach in veränderten Formen schon lange und ist eng verwoben mit den jeweiligen Überlegungen der Lehrer zur Auswahl der Inhalte des Schulfachs. Die Vorstellungen im Professionswissen über das Politische dürften aber ebenso wenig einheitlich und verbindlich sein wie die Politikbegriffe in der Politikwissenschaft. Von daher sind für unsere Untersuchungen sowohl die Herausarbeitung der Politikbegriffe im Professionswissen als auch ihr Vergleich mit den Grundverständnissen des Politischen wichtig. Bereits diese Überlegungen mahnen zur *Vorsicht* im Umgang mit fertigen Urteilen über politischen oder unpolitischen Unterricht.

- 
- 21 Der bisher einzige Versuch stammt von Elke Calliess u.a., Sozialwissenschaft für die Schule. Umrisse eines Struktur- und Prozeßcurriculums, Stuttgart 1974. Wesentliche Gedanken dieses Ansatzes sind in den „Richtlinien Sozialwissenschaften für die gymnasiale Oberstufe“ des Landes Nordrhein-Westfalen übernommen worden. Doch ist die damalige Heraushebung der Soziologie als Bezugswissenschaft inzwischen wieder relativiert worden.
  - 22 Dieter Grosser, Zum Verhältnis von Politikwissenschaft und Ökonomie in der politischen Bildung, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern, München 1979, S. 103-113; Günter Kutscha, Das politisch-ökonomische Curriculum, Kronberg 1976.
  - 23 Thomas Ellwein, Pfl egt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik, München 1955, S. 280.
  - 24 Tilman Grammes, Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Anregung zur Verknüpfung von Lebenskundeunterricht und Politik, Schwalbach 1991, S. 10.



## 2.2. Politikbegriffe und politische Dimensionen

Seit der politischen Diskussion um die Ziele und Inhalte des Politikunterrichts in den 60er und 70er Jahren geht man in der Fachdidaktik von einem *weiten Politikbegriff* aus, der sich bewußt gegenüber einem bis dahin vorherrschenden, auf das öffentlich-politische System ausgerichteten Politikbegriff abgrenzt. Solch ein ausgeweitetes Politikverständnis sucht „Politik als eine grundsätzlich überall auffindbare Verhaltensweise oder als öffentlicher Aspekt unserer gesellschaftlichen Beziehungen (auf). Politisch sind dann auch rein auf die Familie, Kirchen, Hochschulen, Wirtschaftsunternehmen bezogene und ihren Rahmen nicht überschreitende Handlungs- und Entscheidungsprozesse. Politische Beziehungen können demnach zwischen Eltern und Kindern, zwischen Hochschullehrern und Assistenten, zwischen Unternehmensangehörigen und Unternehmensleitung, zwischen Kirchenleitung und Kirchenvolk bestehen, ohne daß damit gesagt werden soll, es handele sich um von außen politisierte Beziehungen, bei denen sich die maßgebenden Konfliktgruppen der Gesellschaft unmittelbar gegenüberstehen“.<sup>25</sup>

Aus politikdidaktischer und politikwissenschaftlicher Perspektive jedoch ist dieser weite Politikbegriff auch *problematisch*. Denn die Erziehungsstile von Familien sind Untersuchungsgegenstände aus sich heraus und die Innenpolitik von Unternehmen, Gewerkschaften wird untersucht, ohne daß nur ein Wort über die Politik des Staates, der Regierung oder des öffentlich-politischen Systems verloren wird. Darüber hinaus spricht manches für eine Unvergleichbarkeit von staatlich-politischen und außerstaatlichen Bereichen, weil die jeweils anstehenden Entscheidungen von unterschiedlicher Reichweite sind. „Selbstverständlich kann man es keinem verwehren, Politik als integralen Aspekt allen gesellschaftlichen Lebens zu begreifen oder alle gesellschaftlichen Machtbeziehungen eo ipso als politisch zu bezeichnen. Hier gibt es kein einfaches richtig oder falsch. Zu fragen bleibt nur, ob das sinnvoll und fruchtbar ist“.<sup>26</sup>

Ein weiter Politikbegriff kann falsche Bilder von der Wirklichkeit provozieren, wenn er bei der Konzeptualisierung des Politischen jeglichen Bezug zu dem *besonderen* politischen Bereich aufgibt. Nach wie vor fällt dort das Gros der maßgebenden politischen Entscheidungen, auch wenn der moderne Staat an den Grenzen seiner Macht angelangt zu sein scheint. Wenn dieser genuin politische Bereich im Unterricht zurückgedrängt wird, trägt das dazu bei, daß die Schüler weniger Erfahrungen mit dem Politischen machen können, daß kein angemessenes Bild von der politischen Wirklichkeit vermittelt wird, daß Politikverdrossenheit begünstigt wird. Weite Politikbegriffe,

---

25 Karl Rohe, Politik. Begriffe und Wirklichkeiten, 2. Aufl., Stuttgart 1994, S. 138.

26 Ebda, S. 140.

auch wenn sie zunächst eine prallere Wirklichkeit einzufangen scheinen, erklären letztlich weniger als genauere Bezeichnungen des Politischen.

Ordnungs- und Konfliktmodelle, normative und deskriptive Politikbegriffe etc. bewegen sich heute aufeinander zu, so daß die Dynamik des Theoriewandels den grundsätzlichen (politischen) Streit über die Ansätze zurückgedrängt hat. Heute werden den jeweils präferierten Grundbegriffen der Politik ein anderer Stellenwert eingeräumt sowie eine andere Bedeutungsnuance im Sprachgebrauch unterlegt als in den 70er Jahren.

Folglich kann man feststellen: „Die jüngere Diskussion des Politikbegriffs, der Politikwissenschaft hat die Suche nach einem verbindlichen Wesensbegriff aufgegeben und sieht Politik in der Gesellschaft grundsätzlich mehrdimensional strukturiert“.<sup>27</sup> Dieser neue Konsens verweist auf das angelsächsische Begriffstrio *polity*, *policy*, *politics*.<sup>28</sup> „Alle drei – die institutionelle Form als *polity*, der normative Inhalt als *policy* und der prozessuale Verlauf als *politics* – machen zusammen das aus, was man als Politik bezeichnen kann. Politik ist also kein bestimmter Raum in der Gesellschaft, sondern Politik ist ein dreifaches Prinzip, das institutionell, normativ und prozessual bestimmt wird. Es ist nicht alles politisch in der Gesellschaft; aber fast alles kann politisch relevant werden, wenn es mit einem der drei Prinzipien verbunden werden kann“.<sup>29</sup>

### 2.3. *Die politikwissenschaftlichen Inhalte im Kontext fachdidaktischer Konzeptionen*

Wenngleich die Politikwissenschaft als moderne Sozialwissenschaft eine wichtige Bezugsdisziplin der Politikdidaktik ist, so bedeutet dies nicht die ungefilterte Übernahme vorgegebener Ergebnisse durch die Fachdidaktik. Dies wäre auch nicht möglich, da die Politikwissenschaft wie auch die Soziologie und Ökonomie selbst keinen einheitlichen Kanon unverzichtbaren Wissens aufstellen können. Vielmehr wählt die Politikdidaktik nach fachdidaktischen Kriterien aus. Zu prüfen ist jetzt, inwieweit die unterschiedlichen fachdidaktischen Kriterien das gerade dargestellte Verständnis des Politischen befördern, indem sie dem Lehrer Hilfestellung bei der Auswahl und *Strukturierung der Unterrichtsinhalte* bieten. Denn „Aufgabe der Didaktik ist es, die Frage: ‚Was hat Bedeutung für das Leben?‘ zu methodisieren, damit geeignete

---

27 Ulrich von Alemann, a.a.O., S. 142.

28 Ausführliche Begriffsdefinitionen finden sich in allen neueren Einführungen in die Politikwissenschaft und brauchen hier nicht mehr gegeben werden. Siehe beispielsweise Rüdiger Robert, Politikwissenschaft und Politikbegriffe, in: Bellers/Robert, a.a.O., S. 1-29.

29 Ulrich von Alemann, a.a.O., S. 143.

te Antworten aus den Wissenschaften kommen“.<sup>30</sup> Diese theoretische Abklärung ist eine weitere Voraussetzung für die Interpretation des Professionswissens der Pädagogen. Überdies können so die Rückschlüsse über die aus politikdidaktischer Perspektive auszuwählenden Wege zum Politischen gewichtet werden.

Die Dimensionen des Politischen bilden zunächst „ein Hilfsmittel, um Einseitigkeiten und Verzerrungen aufzuspüren. Wenn Politik auf Konflikt oder auf Institutionen reduziert wird, dann vermittelt dies ein bestimmtes, aber einseitiges Bild von Politik, also etwa Politik als Klassenkampf oder Politik als Herstellung von Ordnung. (...) Aus didaktischen Gründen wird der Lehrer überlegen, welche Dimension am leichtesten den Zugang zur Bearbeitung politischer Sachverhalte eröffnet“.<sup>31</sup> Durch die Berücksichtigung aller Dimensionen bei einem Thema wird der Unterricht *mehrdimensional* und eröffnet den Schülern vielfältige politische Perspektiven und Kriterien zur Beurteilung eines Ereignisses. Dabei können natürlich Lernwege eingeschlagen werden, bei denen „die Schüler nicht unmittelbar mit einem politischen Sachverhalt (konfrontiert werden). Um die Lebens- bzw. Vorstellungswelt der Schüler mit Politik in Berührung zu bringen, untersuchen die Unterrichtsteilnehmer zunächst einen Fall, in dem sich der politische Lerninhalt abbildet. Durch die Beschäftigung mit dem Fall kann es gelingen, die Heranwachsenden auf politische Probleme, Prozesse und Strukturen und deren Bedeutung aufmerksam zu machen“.<sup>32</sup> Wolfgang Hilligen erblickt „einen didaktisch-methodischen Zugang, mit Hilfe dessen die Lernenden (...) Elemente von policy, politics und polity miteinander verknüpfen können in allgemeinen politischen Entscheidungsfragen“.<sup>33</sup> Fachdidaktisch werden die Politikbegriffe und Dimensionen also mit unterschiedlichen Zugängen und Bezugswissenschaften in Verbindung gebracht.

Neben inhaltlichen Kriterien führen Fachdidaktiker des weiteren lern- und bildungstheoretische Überlegungen für die Berücksichtigung der Dimensionen an. Denn die Vereinseitigung eines inhaltlichen Aspekts ist mit Blick auf die Verantwortung des Lehrers für die individuelle Entwicklung der Schüler nicht angemessen. Gleichwohl gilt auch für die mehr bildungstheoretischen Überlegungen, daß „Kontroversen um die politische Bildung auch durch unterschiedliche pädagogische und methodische Vorstellungen bestimmt (werden), die auch von solchen Autoren kontrovers gesehen und beurteilt

---

30 Walter Gagel, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1983, S. 28.

31 Ebda, S. 44.

32 Gotthard Breit, Grundzüge eines Planungskonzepts, a.a.O., S. 45.

33 Wolfgang Hilligen, Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach 1991, S. 26.

werden, die vergleichbare politische Zielvorstellungen vertreten“.<sup>34</sup> Insofern steht die Fachdidaktik vor der Aufgabe, ihre Zielsetzungen im Lichte der Bezugswissenschaften zu prüfen.

Während also in der Politikdidaktik weitgehend Konsens darüber besteht, daß die Politikbegriffe und Dimensionen in ihren unterschiedlichen Auslegungen für die *Inhaltsauswahl* relevant sind, ist zu fragen, warum gleichwohl in der Praxis Probleme mit dem Politischen im Politikunterricht entstehen. Folgende Erklärung liegt diesem Beitrag als Annahme zugrunde: Die Praxisprobleme sind zum einem bedingt durch die *Transformation* wissenschaftlichen Wissens als Übersetzung in das eigene Begriffssystem und durch die Transformation als Einfügung in den eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände unterschiedlicher Wissensformen ausgewählt und rezipiert werden. So wird z.B. Politik in der Profession anders definiert als in der Wissenschaft. Zum anderen entstehen Praxisprobleme in der Situation selbst, wenn dem Lehrer die Geistesgegenwart fehlt, um mit den Angeboten der Schüler und des Materials adäquat umzugehen. Mit Alltagsroutinen läßt sich nur einem kleinen Teil der vielfältigen, ständig neuen Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten begegnen. Schließlich befördert ein allzu weiter Politikbegriff nicht die Fokussierung der Sachverhalte. Insofern ist es politikdidaktisch bedeutsam zu erforschen, welche Kognitionen der Selbst- und Weltansicht das Handeln der Lehrer leiten. Denn das vorrangige Ziel des Lehrerhandelns ist nicht die Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern die Durchführung kluger Handlungen.

### 3. *Transformationen politikdidaktischen Wissens in der Referendarausbildung*

Typisch für die *Ausbildungssituation* sind unterschiedliche Situationsdeutungen: Während der Besprechung einer Unterrichtsstunde durch Fachleiter kommt es erfahrungsgemäß zu unterschiedlichen Wahrnehmungen von Unterrichtssituationen. Wenn man von strategischen Argumentationen absieht, ist es eine Aufgabe des Fachleiters, in diese Beratungsgespräche Konstrukte einzuführen, die dem Referendar neue Erklärungs- und Lösungsmöglichkeiten für die Deutung einer Situation in den Blick rücken. Unterricht wird wesentlich durch Rückgriff auf die umfänglichen Wissensbestände des Fachleiters gedeutet. Dabei geht der Fachleiter nach professionellen methodischen Regeln, nach fachdidaktischen Konstrukten, nach seinem „Gefühl“ vor. Insofern stehen diese Gespräche nicht unter dem Anspruch, wissenschaftlich ge-

---

34 Wolfgang Hilligen, *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*, 4. Aufl., Opladen 1985, S. 25.

leitet zu sein. Auch die Unterrichtsbeobachtungen und das Beratungsgespräch können nicht methodisch kontrolliert erfolgen.

Die folgende fachdidaktische Auswertung eines Interviewprotokolls<sup>35</sup> geht davon aus, daß ein Fachleiter seine *Ausbildungstätigkeit* aktiv-kognitiv strukturiert und seine impliziten „Theorien“ über die Unterrichtstätigkeit sowie über sich selbst in die Ausbildung hineinträgt, an dieser Ausbildungssituation kontrolliert und modifiziert. Herauszuarbeiten sind individuell komponierte Mixturen aus offiziellen Politikdidaktiken und eigenen Erfolgsrezepten, Schwierigkeiten im Ausbalancieren von institutioneller Erwartung und pädagogischer Selbstrolle. Der befragte Fachleiter hat sein Professionswissen für eine wissenschaftliche Analyse bereitgestellt. Die nachfolgenden Rekonstruktionsbemühungen können aber nicht dazu benutzt werden, die Profession oder den Fachleiter zu kritisieren. Ein gegenseitiges Ausspielen von Profession und Wissenschaft ist nicht erstrebenswert.<sup>36</sup> Vielmehr muß erst in einer noch vorzunehmenden gemeinsamen Diskussion geklärt werden, welche politikdidaktischen Ansprüche von den Lehrern bzw. Fachleitern umgesetzt werden können (gegenseitige Befruchtung).

Exemplarisch möchte ich *drei Wege der Vermittlung* politikdidaktischen Wissens durch den Fachleiter vorstellen: 1. Den Weg über das Vorbild eigenen Unterrichts, 2. den Weg über einen weiten Politikbegriff und 3. den Weg über die Selektion fachdidaktischer Konzepte durch Komplexitätsreduktion. Da hier im wesentlichen nur die Rationalisierungen eines Fachleiters vorgestellt werden, erheben die Ausführungen keinen Anspruch auf Repräsentativität. Wenngleich sich die Aussagen der anderen befragten Fachleiter in der Grundtendenz kaum unterscheiden, geht es bei der ausführlichen Auseinandersetzung mit den Äußerungen von Fachleiter C mehr um die Entfaltung ei-

---

35 Ich habe vier Fachleiter in etwa zweistündigen offenen Interviews befragt. Die Fachleiter arbeiten alle an Schulen und Seminaren in Nordrhein-Westfalen. Ausschnitte aus den Fachleiterinterviews sind interpretiert in: Georg Weißenö, Politikdidaktik als Fachleiterdidaktik: Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissens in der Ausbildung von Referendaren, in: Gegenwartskunde, Heft 2, 1993, S. 191-201.

36 Dieses wirft mir Sibylle Reinhardt, Lehren als Profession und die Fachdidaktik Sozialkunde, in: Gegenwartskunde, Heft 1, 1995, S. 5 vor. Bei der Lektüre meines Aufsatzes zu den Fachleiterdidaktiken, a.a.O., hat sie indessen übersehen, daß es mir um eine Distanzermittlung von Profession und Wissenschaft geht. Wenn die Wissenschaft anders verfährt (verfahren muß, wie die neuere Diskussion um die Professionalisierung zeigt) als die Profession, sind meine Ausführungen nicht als Fachleiter-schelte mißzuverstehen, sondern als Deutungsangebot für einen zu initiiierenden Diskurs mit den Fachleitern. Ich halte es folglich nicht für möglich, „Fachdidaktik als theoretisierendes Berufswissen“ (Reinhardt, S. 5) zu definieren. Fachdidaktik ist m.E. erst dann eine (Sozial-)Wissenschaft, wenn sie ihren Gegenstand (z.B. Politikunterricht) methodisch kontrolliert untersucht und mit theoretischen Konstrukten verbindet.

nes Spektrums an Deutungsprozessen, die durch eine Vielzahl von Maximen, Routinen und unexplizierten generellen Entscheidungspräferenzen bzw. Handlungstendenzen geleitet werden.

Mit den Interviews wird versucht, irgendeine Art von methodischem Zugang zu den inneren Modellen der Fachleiter zu finden. Anders als bei der Interpretation von Videoprotokollen, mit denen mehr die punktuellen Motive des Entscheidungshandelns rekonstruiert werden<sup>37</sup>, können bei Interviews durch das nachträgliche Verbalisieren Prozesse deutlich werden, die das Handeln generell beeinflussen. Dabei wird versucht, bewußte, vorbewußte oder unbewußte subjektive Prozesse aufzuschlüsseln, indem im Verlauf der Interpretation theoretische Deutungsmuster herangezogen werden.<sup>38</sup> Einschränkung muß indessen darauf hingewiesen werden, daß beim nachträglichen Verbalisieren nur kognitiv präsente Routinen aufgedeckt werden können, daß es vielfach beschönigende Legitimationen („hier habe ich dann nach Giesecke ...“) gibt, daß das Lehrerhandeln nicht unmittelbar beobachtet wird etc.

### *3.1. Der Aufbau eines reflexiven Professionswissens durch Beziehungsarbeit*

Fachleiter sind für die Referendare konkrete Personen, die emotionale Unterstützung nicht verweigern dürfen und ein Klima des Vertrauens und der wechselseitigen Akzeptanz zu schaffen versuchen. Zugleich arbeiten sie im staatlichen Auftrag und unterliegen den Zwängen der Institution Schule. Sie sind Agenten des Leistungsprinzips und entscheiden mit über den beruflichen Werdegang der Referendare. Ihre Wissensbestände müssen von den Referendaren, um erfolgreich zu sein, transformiert werden und prägen damit entscheidend ihren späteren Unterricht. Die Frage nach den von den Fachleitern gewünschten Adaptationen ist für die Politikdidaktik insofern bedeutsam, als sich über diese Meinungsführer indirekt weitere Einblicke in die sonstige alltägliche Unterrichtspraxis eröffnen. Für die Profession wiederum ist die Auseinandersetzung mit den Rekonstruktionsbemühungen von Fachdidaktikern interessant, da sie dabei helfen können, die Reflexivität ihres Wissens zu erhöhen.

---

37 Ein Beispiel hierfür ist der Beitrag von Georg Weißeno, Fallorientierung als Prinzip des politischen Unterrichts – dargestellt am Beispiel der Unterrichtsstunde zum Thema Asylrecht, in: Walter Gagel/Tilman Grammes/Andreas Unger (Hrsg.), Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch, Schwalbach 1992, S. 92-102.

38 Zu den einzelnen Schritten einer Interpretation siehe Georg Weißeno, Forschungsfelder und Methoden, a.a.O.

*I: Wie sieht das jetzt nun aus, die Vermittlung Deiner Konzeptionen an Referendare? Wie kann man sich das praktisch vorstellen?*

C: Also a) ist sie formal gelöst in der Form, daß sie in ganz bestimmten Sitzungen abläuft, die das Seminar festlegt, b) ist sie inhaltlich und methodisch aus meiner Sicht dadurch gelöst oder dadurch versuche ich wenigstens sie zu lösen, daß ich das, was ich selber im Unterricht als wichtig, als für dieses Fach besonders wichtig erachte, daß ich dieses immer wieder in die Fachseminare hineinbringe, d.h. also, mein eigener Unterricht. Ich formuliere das anders, mein eigener Unterricht und die Ausbildung der Referendare, die mir zugeordnet sind, ist nicht voneinander zu trennen, d.h. ich kann eigentlich immer nur das vermitteln im Seminar, was ich selber im Unterricht erlebe, von dem ich glaube, daß es für den Unterricht wichtig ist. Das kann Negatives sein, das kann Scheitern sein, das kann Scheitern meines eigenen Unterrichts sein, das kann aber auch natürlich hin und wieder auch schon mal was ganz Positives sein. D.h. also, ich könnte mir nichts anderes, ohne daß ich jetzt an Schulbildung, also an die Bildung einer Schule denke, an eine ganz bestimmte Lehrer-Meister-Beziehung etc. Aber ich kann mir nicht ein anderes Seminar vorstellen als immer wieder Rückführung auf das, was mir wichtig erscheint, und das, was ich für sinnvoll erachte. Und im Seminar halt die Auseinandersetzung mit diesen Dingen.

*I: Wie ist Dein Seminar für eine zweijährige Ausbildung gegliedert?*

C: Also es ist formal abgesichert dadurch, daß ich also ganz bestimmte wesentliche Punkte wie Didaktik, die Methodik, Schulorganisatorisches wie Abitur, Klausuren etc. angeht, beinhaltet. Sie ist inhaltlich dadurch gegliedert, daß ich mit den Referendaren gemeinsam überlege, was in einer ganz bestimmten Phase der Ausbildung für sie am wichtigsten ist. D.h. also, ich habe keine Struktur, keine vorgegebene Struktur, die ich jetzt knallhart durchsetze, vor Augen, sondern ich habe immer wieder die Bedürfnisse, die Wünsche, die Defizite, die Hoffnungen, die Zielvorstellungen der Referendare vor Augen – und der Referendarinnen – und auf dieser Basis versuche ich das Seminar zu gestalten. Ich habe auch eine ganz andere Voraussetzung, ich komme auch mit einer ganz anderen Voraussetzung in dieses Seminar hinein, als ich das von anderen Fächern her kenne, die länger unterrichtet werden, die lange Tradition haben. D.h. ich gehe von ganz bestimmten Erkenntnissen aus: a) Das Fach, die Referendare haben z.T. eine mangelhafte oder eine mächtige fachwissenschaftliche defizitäre Situation. Sie stoßen auf Unterricht an den Schulen, der z.T. nur unzureichend aus meiner Sicht ist, d.h. auch die Fachkompetenz der Ausbildungslehrer an den Ausbildungsschulen ist nicht so, wie ich, häufig nicht so, wie ich mir das vorstelle. Das Fach ist konzeptionell recht ungeklärt, wenn ich daran denke, die Richtlinien Sozialwissenschaften für die GOS (gymnasiale Oberstufe, G.W.), die Richtlinien Politik für die BBS (Berufsbildende Schulen, G.W.), die Richtlinien Gesellschaftslehre mit Geschichte für die Kollegschaften, um nur an die Sekundarstufe II zu denken, kommen die Richtlinien Politik (der Sek I, G.W.) noch dazu. Es fehlen stimmige didaktische Konzeptionen. Es gibt einen Mangel an für die Unterrichtspraxis geeigneten Lehr- und Lernmitteln. Es fehlt eine fundierte fachliche Grundbildung in der Sekundarstufe I infolge von Unterrichtsausfall oder häufig fachfremd erteiltem Unterricht. Wenn ich das alles zusammennehme, dann sieht die Situation für dieses Fach Politik/Sozialwissenschaften ganz anders aus als die anderer Fächer, und von dieser Basis aus gesehen muß ich anders ausbilden, d.h. für mich ist es wichtig, daß die Referendare möglichst früh und Zielsetzung möglichst kompetent, Unterrichtsreihen, Unterrichtssequenzen, Unterrichtsstunden zu planen in die Lage gesetzt werden und diesen konkreten Unterricht dann auch umsetzen können in ihrem eigenen Unterricht oder in dem anderer Referendare und immer wieder auch diesen geplanten und umgesetzten Unterricht dann wiederum ins Gespräch bringen. D.h. also, bei mir

liegt Ausbildung sehr deutlich im Bereich der konkreten Unterrichtsarbeit. Dazu kommen dann natürlich Theorieelemente, Versatzstücke oder Überlegungen theoretischer Art, aber es ist nicht so, daß die also den roten Faden bilden, sondern der rote Faden ist die Unterrichtsarbeit ganz konkret. (...)

- I: *Also nach dieser Bestandsaufnahme der Erfahrungen der ersten Woche, was kommt danach? Unterrichtsplanung dann meistens?*
- C: Es baut also sukzessive auf. Also zunächst einmal eine ganz kleine Lernsequenz, vielleicht von 5 Minuten, von 10 Minuten, die dann schon mal in eine Unterrichtsstunde ... Ich kann aber nie eine Einzelstunde planen, ich kann sie nie konzipieren, ohne daß ich auch die Reihe im Kopf habe, das ist ja immer sehr interdependent. Ich würde auch nicht so bei der Unterrichtsstunde anfangen, so jetzt machen wir eine Stunde, sondern die didaktischen Kriterien sind ja doch, sage ich einmal, in jedem Kopf eines jeden Lehrers, auch wenn sie chaotisch sind. Ich denke, daß ich dort ansetze, wo der Kopf des Referendars gerade steht, das kann bei Zielsetzungen sein, daß der Referendar sagt, ich möchte gern dieses oder jenes erreichen zielmäßig. Dann könnte ich sagen, wie könnte man diesen Weg weitergehen? Wie könnte man dieses Ziel erreichen? Welche Schritte müssen jetzt, wären jetzt notwendig, um zu einem solchen Ziel zu kommen. Es kann aber auch bei einer Methode sein, daß der Referendar sagt, also mir schwebt vor, daß die Schüler rauskommen aus ihrer passiven Haltung, das schwebt mir einfach diffus vor. Sie sitzen da, Text 1, Text 2, Text 3, Text 4 und ich sehe, da passiert überhaupt nichts mehr, außer daß wie in einem schlechten Deutschunterricht Texte analysiert werden. Ich möchte sie herausholen, also setze ich bei methodischen Überlegungen an. Ich frage dann weiter, was könnte man machen, um zu sinnvollen methodischen Entscheidungen zu kommen und wie müßten die wiederum umgesetzt werden. Es ist also nicht so, das hört irgendwann auf, sondern das geht bis zur letzten Stunde der Ausbildung durch. Wird aber immer wieder unterbrochen durch Theorieüberlegungen. Ich kann ja zu ganz bestimmten Fragestellungen, zu ganz bestimmten Überlegungen da nicht enden, indem ich also bei den diffusen Vorstellungen der Referendare beginne und zu einer doch planvollen Überlegung vorantreibe, sondern ich habe, ich halte es für wichtig, daß dann auch grundsätzliche theoretische Überlegungen über Unterricht an bestimmten Stellen greifen, das kann wiederum das Methodische sein, das kann das Mediale sein, das kann das Didaktische als im engeren Sinne gemeint sein.
- I: *Du sprachst eben vom Lehrer-Meister-Verhältnis in dieser Phase. Wenn Du die Referendare spiegelst mit Deiner Unterrichtswirklichkeit, ist es dann so etwas wie das Vermitteln von Unterrichtsrezepten?*
- C: Nein, auf keinen Fall. Wenn didaktische Kompetenzgewinnung ernst genommen werden soll, kann das nie darauf hinauslaufen, daß ein Referendar irgendein Rezept übernimmt und das dann umsetzt als Zielvorstellung von Ausbildung. Ich stehe ja immer in dieser Schwierigkeit, daß ein Referendar irgendwo ansetzen muß und sich mit irgendeinem Unterricht auseinandersetzen muß, und ich denke mir, daß das mein Unterricht, auch ehrlicherweise mein Unterricht sein muß oder mein Unterricht sein sollte, weil er ja nicht an meiner Person vorbei kann. Weil er sich mit diesem Unterricht auch subkutan oder in irgendeiner anderen Weise immer wieder auseinandersetzen muß auch mit den Kriterien, die ich für diesen Unterricht für wichtig halte. Er kommt ja auch in den ersten 14 Tagen, das gehört zum Konzept unseres Seminars, in meinen Unterricht hinein, ich habe ihn also zunächst einmal 14 Tage selber in meinem Unterricht. Ich denke mir, daß das eine ganz solide Grundlage sein kann, darauf aufzubauen. Andererseits, ich sprach eben davon, von den etwas diffusen, nebulösen, möglicherweise sehr chaotischen Vorstellungen der Referendare, die sind aber vorhanden, und die kann oder darf ich nicht kaputt machen. Da ist mein Weg, daß ich



dies auslote, daß ich diesem Referendar Möglichkeiten gebe, jetzt über diesen Weg der eigenen Zielvorstellungen nun auch zu eigenem Unterricht zu kommen. Ich habe also schon Situationen erlebt, die ich, ich habe gedacht, was machst du, wie läuft das weiter? Also eine Referendarin, von der ich so das Gefühl hatte, daß sie irgendwo ganz hoch kompetent war, aber daß sie in ihren Vorstellungen auch sehr diffus war. Jetzt hätte ich natürlich sagen können, so jetzt mach das so und so. Das ist der Weg und nach diesem Weg gehen Sie einmal voran. Das habe ich also vermieden, auch dabei immer wieder das Scheitern dieser Referendarin in Kauf genommen. Ich selber bin dann nach Hause gefahren und habe gedacht, geht das gut. Kann man das machen, kann ich das verantworten? Es war noch weit, kilometermäßig, ich konnte also lange darüber grübeln und dann kam irgendwann doch der Punkt, wo ich merkte, daß sie Boden gewann und daß sie voran kam, und dann habe ich sie bestärkt in dem, was sie gerne möchte. Das war was ganz anderes als das, was mir an Unterricht vorschwebte, aber ich denke, daß das also wichtig ist, einen Referendar zu seiner eigenen Identität zu führen. Zu dem, was er lehrermäßig möchte.

C ist seit sechzehn Jahren Fachleiter und hat „in dieser Funktion“ das, was er „selber im Unterricht als wichtig, als für dieses Fach besonders wichtig“ erachtet, „in die Fachseminare“ hineingebracht. Er „kann eigentlich immer nur das vermitteln im Seminar, was (er) selber im Unterricht“ erlebt. Insofern entsteht „eine ganz bestimmte Lehrer-Meister-Beziehung“ durch die „Rückführung auf das, was (ihm) wichtig erscheint“.

Im Fachseminar werden entsprechend der Vorgaben („formal abgesichert“) „Didaktik, die Methodik, Schulorganisatorisches“ behandelt. Dadurch wird aber das Seminar nicht strukturiert („keine vorgegebene Struktur“), sondern Ausgangspunkt bilden „die Bedürfnisse, die Wünsche, die Defizite, die Hoffnungen, die Zielvorstellungen der Referendare“, also das, was „für sie am wichtigsten ist“.

Fachleiter C hat „eine ganz andere Voraussetzung“ für die Ausbildung in einem Fach ohne „lange Tradition“. Zum einen verweist er auf die „mangelhafte oder mächtige fachwissenschaftliche defizitäre Situation“. Überdies ist das Fach „konzeptionell recht ungeklärt“ und „es fehlen stimmige didaktische Konzeptionen“. Hinzu kommt noch „häufig fachfremd erteilter Unterricht“. Diese Situation erfordert, „daß die Referendare möglichst früh und Zielsetzung möglichst kompetent, Unterrichtsreihen, Unterrichtssequenzen, Unterrichtsstunden zu planen in die Lage gesetzt werden“. Dies nennt er den „Bereich der konkreten Unterrichtsarbeit“, der den „roten Faden“ für die Ausbildung bildet. „Theorieelemente, Versatzstücke oder Überlegungen theoretischer Art“ werden ergänzend eingefügt.

Die Planungskompetenz soll „sukzessive“ aufgebaut werden: „Zunächst einmal eine ganz kleine Lernsequenz (...), dann schon mal eine Unterrichtsstunde“. Dabei hat man aber immer schon „die Reihe im Kopf“. „Die didaktischen Kriterien sind ja doch (...) in jedem Kopf eines jeden Lehrers, auch wenn sie chaotisch sind“. Es wird dort angesetzt, „wo der Kopf des Referendars gerade steht“. Das können die Zielsetzungen, eine Methode sein. Dabei

wird gefragt, „wie müßten die wiederum umgesetzt werden“. Allerdings werden diese Überlegungen „unterbrochen durch Theorieüberlegungen“, die „an bestimmten Stellen greifen“.

„Didaktische Kompetenzgewinnung“ bedeutet nicht die Übernahme eines Rezeptes, sondern wird dadurch ermöglicht, daß sich ein Referendar „mit irgendeinem Unterricht auseinandersetzen muß“, und das sollte der Unterricht des Fachleiters sein, „weil er ja nicht an (seiner) Person vorbei kann“. Andererseits darf ein Fachleiter die „etwas diffusen, nebulösen, möglicherweise sehr chaotischen Vorstellungen der Referendare (...) nicht kaputtmachen“, sondern der Referendar soll „über diesen Weg der eigenen Zielvorstellungen nun auch zu eigenem Unterricht“ kommen. Die Vorgabe eines Weges für die Referendare wird auf jeden Fall vermieden, auch wenn „dabei immer wieder das Scheitern (...) in Kauf genommen“ wird.

Fachleiter C spricht in seinen Ausführungen folgende *Themen* an: Er verweist auf die Vorbildfunktion des Fachleiters und die Möglichkeiten einer Referendarorientierung; die fachliche und fachdidaktische Situation sieht er als defizitär an; Ausgangspunkt der Ausbildung ist die Unterrichtsarbeit, nicht die Theorie; in den ersten Sitzungen werden unter Handlungsdruck insbesondere Zielsetzungen, fachwissenschaftliche Zugriffsweisen und Materialauswahl bearbeitet; grundsätzlich gilt, daß die Didaktik bereits im Kopf des Referendars ist und Theorieelemente hinzukommen; gleichwohl soll das Vorbild des Fachleiters nicht die Richtschnur für das Handeln eines Referendars sein, sondern er soll entsprechend seiner eigenen Vorstellungen handeln lernen.

*Ein Weg* zum politischen und zum Unterrichtshandeln führt über das *Vorbild* des Fachleiters. Der Unterricht des Fachleiters sowie seine Erlebnisse im Unterricht bilden einen Ausgangspunkt für die Transformationen der Referendare. Vorausgegangen ist die Transformation wissenschaftlichen Wissens durch den Fachleiter, der herausgefiltert hat, was für die Praxis wichtig erscheint. Fachleiter begreifen sich als Mittler politikdidaktischer Theorie und benutzen für den Vermittlungsprozeß die Ebene der persönlichen Beziehung. Dabei bemüht sich Fachleiter C zweifelsfrei um Ehrlichkeit und Redlichkeit, denn eine Überwältigung des Referendars wird klar zurückgewiesen und ist auch in den Ausführungen nicht erkennbar. Dieser Weg scheint aus der Perspektive der Profession hilfreich zu sein. Ein Fachleiter kann sich am Anfang der Ausbildung intensiv der Beziehungsarbeit widmen, indem er dem Referendar seine handlungspraktischen Problemlagen offenbart und ihn z.B. in seinen Unterricht mitnimmt. Die *Meisterlehre* sucht den Weg über die professionellen Gestaltungsaufgaben und gibt so ihre heimliche Didaktik weiter. Der Referendar soll in diesem Prozeß aber auch selbst agieren, indem er seine individuellen Vorstellungen an den Routinen, Maximen, Regeln und Präferenzen des Vorbildes überprüft und entfaltet.

Deutlich wird ferner die *explikative Absicht* der Ausbildung. Durch die Auseinandersetzung mit dem Unterricht des Fachleiters sollen die Referenda-

re das Theoretisieren lernen und zusätzlich Wissen erwerben. Von der „intimen“ Anlage her dienen die Gespräche der Konstitution und Stabilisierung eines Professionswissens, nicht dem Aufbau einer auf Erkenntnis ausgerichteten wissenschaftlichen Perspektive. Aber der Aufbau „des Handlungswissens der Praktiker kann nicht die Aufgabe der Wissenschaft ersetzen, in kritischer Distanz zur Praxis Erkenntnis zu gewinnen“.<sup>39</sup> Intersubjektive Überprüfbarkeit und Typisierbarkeit wird durch die Auseinandersetzung mit den Handlungsproblemen eines Fachleiters nicht angestrebt. Deshalb kann ein Fachleiter auch durchaus die *Beziehungsarbeit* in den Vordergrund rücken. Allerdings wird auf diesem Weg das Politische nur insoweit an das Alltags- und Professionswissen der Referendare anverwandelt, wie es dem Fachleiter oder dem Referendar selbst zugänglich ist. Eine Distanz schaffende Auseinandersetzung mit der Theorie ist nicht angelegt, sondern eine Weitergabe von professionellen Deutungen. Im Prozeß der Initiation in die Profession hängt die Schärfung des Blickes für die inhaltlichen und didaktischen Fragen des Faches demnach weitgehend von der *Kompetenz des Vorbildes* ab. Dies birgt gleichermaßen Gefahren und Chancen in sich.

Vorbilder können Mut machen, aber auch ein schlechtes Gewissen. Hierin liegen die Schwierigkeiten und Probleme der Beziehungsarbeit begründet. Die von den Referendaren erwartete Transformation von Wissensbeständen hängt von nicht immer unmittelbar beobachtbaren Hintergründen des Referendarhandelns ab. Fachleiter C ist sich dieser Problematik, die auch ein Scheitern der Ausbildung zur Folge haben kann, bewußt. Deshalb erwartet er vom Referendar zugleich die Distanzierung vom Vorbild. Der Referendar soll in der Auseinandersetzung mit seinen Idealen gleichfalls zu eigenen Vorstellungen kommen. Dazu muß er mit der Nähe und Distanz in der Beziehung ebenso umgehen lernen wie mit dem Professionswissen und den Handlungszwängen. In die Entwicklung von beruflicher Identität bei Lehrern sind „sowohl die Dynamik der Entwicklung des berufsbezogenen (kognitiven) Wissens, die Verschiebungen bei der Bildung des (berufsmoralischen) Urteils über zentrale Problemzonen des beruflichen Feldes wie schließlich die Entwicklung der (pragmatischen) Kompetenz des Handelns eingeschlossen“.<sup>40</sup>

Insofern stellt die Referendarorientierung für den Fachleiter die andere, subjektorientierte Seite des Beziehungsverhältnisses dar. Ein Kriterium für die *Auswahl der Inhalte* ist das, was für sie am wichtigsten ist. Subjektive Betroffenheiten werden ernstgenommen und zunächst sogar unreflektiert, ungefiltert aufgegriffen. Die Bearbeitung der Handlungsprobleme der Referen-

---

39 Sylvia Kade, Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit, Bad Heilbrunn 1990, S. 41.

40 Ewald Terhart, Lehrerberuf und Professionalität, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992, S. 126.

dares ist so wichtig, daß wissenschaftsorientierte Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung<sup>41</sup> offenbar eher semantisch deponiert („formal abgesichert“) und solange stillgestellt werden, bis (passende) Theorieelemente hinzukommen können („unterbrochen durch Theorieüberlegungen“). Die Beziehung scheint zunächst wichtiger als die Theorie bzw. die Inhalte der Ausbildung zu sein. Dadurch wird einerseits verhindert, daß nur *ein* professioneller oder nur *ein* wissenschaftlicher Erklärungsansatz verfolgt wird, andererseits besteht aber die Gefahr des Zurückdrängens der Auseinandersetzung mit der Politikdidaktik in der Ausbildung. Wenn nur die Binnenperspektiven der handelnden Fachleiter und Referendare die Gegenstände der Ausbildung und die Wirklichkeitskonstruktionen markieren, geraten die Strukturen des Politikunterrichts und der Fachdidaktik leicht aus dem Blick. Eine falsch verstandene Referendarorientierung fördert dann möglicherweise eine folgenreiche *Theorieabstinenz*, denn die Erfahrungen der Referendare werden nicht als von typisierbaren Strukturen bedingte bearbeitet. Auf diese Weise werden die Konfliktzonen zwischen Politikdidaktik und Praxis gar nicht erst identifiziert, so daß eine Aufklärung über den alltäglichen Erfahrungszusammenhang beinahe unmöglich wird.

Noch komplizierter wird die Ausgangssituation der Ausbilder durch „eine mangelhafte oder mächtige fachwissenschaftliche defizitäre Situation“, die mit der konzeptionell ungeklärten Situation des Faches einhergeht („Es fehlen stimmige didaktische Konzeptionen“). Der Fachleiter sieht sich einer Situation gegenüber, in der er kaum auf die universitäre Ausbildung und Theoriebildung glaubt zurückgreifen zu können. Diese Argumentation folgt zwar dem *top-down-model* eines linearen Transformationsprozesses von der Theorie in die Praxis. Zugleich wird in seinen Ausführungen aber deutlich, daß noch etwas anderes gesehen werden muß, nämlich der „Bereich der konkreten Unterrichtsarbeit“. Diesen kann man mit dem Professionswissen in Verbindung bringen. Es geht dabei um die Planungs- und Handlungsprobleme des eigenen Unterrichts („Unterrichtsstunde zu planen“; „Diesen konkreten Unterricht dann auch umsetzen können“) aus der Sicht der Profession, deren Strukturen auch auf Transformationen des wissenschaftlichen Wissens beruhen („Überlegungen theoretischer Art“).

Im Vordergrund einer Professionendidaktik steht die *Lösung von Handlungsproblemen*. Zu Beginn der Ausbildung soll der unterrichtende Referendar lernen, „schnell“ Wege zur Zielsetzung, zur Materialauswahl und zur wissenschaftlichen Grundlegung des Unterrichts zu finden. Die Planung von Unterrichtsstunden wird als jenes Element angesehen, bei dem die Fachleiter die Referendare „abholen“. Hier lenkt der Fachleiter in seinen Fragen das Augenmerk auf das „Wie“ („Wie könnte man dieses Ziel erreichen? Wie kom-

---

41 Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung von Nordrhein-Westfalen fordert eine „wissenschaftlich fundierte Ausbildung an Studienseminaren“ (APO, § 6).

men Sie denn überhaupt zu Materialien? Wie kommen Sie zu einer schnellen wissenschaftlichen Grundbildung?“). Die Unterrichtsplanung verlangt Entscheidungen und die Wege dorthin bilden einen wesentlichen Bestandteil des Professionswissens. Das Reflektieren unterschiedlicher Wege dient dem Aufbau neuen *entscheidungsorientierten Wissens* bei den Referendaren, das ihnen die Hochschule nicht vermittelt hat. In diesem Prozeß werden naturgemäß Teile des bisher von den Referendaren Gewußten entwertet, denn der Referendar sucht nach Vorgaben, die ihm helfen, sich aus der Vielzahl von Praxiserfahrungen einen Reim zu machen. Insofern ist die Deutungstätigkeit des Fachleiters vordringlich auf die Bedürfnisse nach einer neuen *Selbstinterpretation der Referendare* ausgerichtet. Der Einstellungswandel in der Referendarzeit wird durch die Auseinandersetzung mit dem Professionswissen bewirkt. Bisherige Forschungen bewerten diesen Wandel eher negativ: „In der universitären Ausbildungsphase erworbene, eher liberale Einstellungsmuster werden nach Eintritt in die Berufstätigkeit relativ rasch abgelegt zugunsten der Wiederaneignung von eher konservativen Beurteilungstendenzen und Wertvorstellungen, die der Kultur der Schulpraxis und der Mentalität der dort bereits länger Arbeitenden entsprechen“.<sup>42</sup>

Die Ausrichtung der Ausbildung auf das Professionswissen berücksichtigt aber auch die anderen Wissensbestände. Aus der Perspektive des Fachleiters sind dies die „etwas diffusen, nebulösen, möglicherweise sehr chaotischen Vorstellungen der Referendare“. Die Vermittlung des Professionswissens zieht deshalb vorhandenes Wissen ein, ordnet und strukturiert es neu. Bezüge zum wissenschaftlichen Wissen werden gleichfalls hergestellt („grundsätzliche theoretische Überlegungen“), ohne daß die Struktur dieses Wissens (z.B. eine fachdidaktische Konzeption) übernommen wird (Selektion). Auf jeden Fall wird mit dem Professionswissen reflexiv, nicht selbstverständlich wie mit alltäglichem Wissen umgegangen. Der Referendar soll nicht „irgendein Rezept“ übernehmen, sondern er muß sich mit „Unterricht auseinandersetzen“. Angestrebt wird durch die Ausbildung eine höhere Stufe der Explikation und mentalen Strukturierung, was ein fundiertes Sach-, Institutionen- und Wissenschaftswissen einschließt. Eine solche Ausbildung folgt einem *induktiven Konzept* der Professionalisierung über Handeln. „In der praktischen Anwendung wird das in der Ausbildung erworbene wissenschaftliche Wissen durch die Verbindung mit dem Berufswissen und dem Alltagswissen transformiert: In komplexer Interaktion des Professionellen mit Klienten, Kollegen und Vor-

---

42 Ewald Terhart, Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: Das Beispiel Lehrer, in: Heiner Drerup/Ewald Terhart (Hrsg.), Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten, Weinheim 1990, S. 127.

gesetzten entsteht eine praktische Theorie“.<sup>43</sup> Die individuelle praktische Theorie eines Fachleiters, Lehrers, Referendars kann indessen durchaus empfindlich auf die Ansprüche wissenschaftlicher Theorie reagieren, zumindest dann, wenn sie bewußt distanziert rezipiert werden.

### 3.2. Die Bedeutung des Politischen im Bewußtsein eines Fachleiters

Die folgenden Ausführungen von Fachleiter C berühren sowohl das politikwissenschaftliche als auch das politikdidaktische Selbstverständnis des Fachleiters. Da „der Unterricht des Fachleiters Ausgangspunkt des Unterrichts eines Referendars sein sollte“, ist davon auszugehen, daß hierin indirekt Teile des für die Referendare verbindlichen Berufswissens sichtbar werden. Der folgende Gesprächsausschnitt knüpft an dem schon herausgearbeiteten Weg über die Beziehungsarbeit an und zeigt insbesondere die inhaltsbezogenen Wege zum Politischen auf.

- I: *Für den Referendar ist es ja schwierig, wenn ein Fach konzeptionell weitgehend ungeklärt ist, sich zurechtzufinden, klare fachdidaktische Vorstellungen zu entwickeln. Wie siehst Du das Problem? Soll denn nun der Lehrer mehr moderieren oder fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln?*
- C: Sollen wir jetzt die ganze Problematik der Fachdidaktik ansprechen? (...) Also von dort her denke ich mir, daß die Grundlage Fachleiterunterricht eine wichtige Voraussetzung ist, um etwas gesicherter in dieses Wagnis Sozialwissenschafts-Politikunterricht hineinzusteigen. 2. denke ich mir, daß die Bindung des Fachseminars über weite Teile und über zentrale Teile an konkrete Unterrichtsplanung eine weitere Hilfe ist. Über diskursive Auseinandersetzungen und diskursive Setzungen, die ausgehandelt werden im Fachseminar, läßt sich also nun doch mittel-, langfristig über die zwei Jahre hinweg ein Verständnis von Unterricht herstellen, das jetzt nicht mehr beliebig ist und nicht mehr ins Chaos führen dürfte. 3. Die Auseinandersetzung mit der Fachdidaktik selbst im weitesten Sinne kommt natürlich hier hinzu, und diese Auseinandersetzung muß natürlich kritisch geführt werden und führt auch dazu, daß sich daraus ganz bestimmte Kriterien ableiten. Die große Schwierigkeit, die ich selber gegenüber der Fachdidaktik habe, ist die, daß sie a) inzwischen veraltet ist, wir sprachen eben darüber, 2.) daß sie völlig von der unterrichtlichen Wirklichkeit abgehoben ist, 3.) daß sie keinerlei Hilfen oder wenig Hilfen zur unterrichtlichen Umsetzung bietet. Das wäre jetzt mein Urteil über Fachdidaktik vor allem der 70-iger Jahre. Von dort her bedeutet Fachseminartätigkeit irgendwo beim Punkte Null anzusetzen und aus den sehr verstreuten Elementen und Hinweisen, die es nun gibt, ein zumindest tragfähiges, nicht immer stimmiges Unterrichtskonzept für einen Referendar bereitzustellen, und da denke ich mir, daß hier sehr wichtige Komponenten angesprochen werden könnten. Das wäre Handlungsorientierung, Situationsorientierung, möglicherweise noch andere Dinge. Wichtiger, oder wichtiger für mich, ist das, was ich sel-

---

43 Hansjürgen Daheim, Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession, in: Dewe/Ferchhoff/Radtke, a.a.O., S. 30.

ber mir vorstelle, was Unterricht, was sozialwissenschaftlicher Unterricht leisten kann, und daß ich das mit Referendaren, wie eben schon besprochen, immer wieder über die konkrete Unterrichtsarbeit auch diskursiv verhandle. Für mich ist wichtig, daß die politische Dimension des sozialwissenschaftlichen Unterrichts und natürlich auch des politischen Unterrichts, der ja nicht nur Politik im engeren Sinne als Inhalte und als Methoden vermittelt, doch im Vordergrund steht. Und das könnte ich unter der Überschrift subsummieren „Schüler sollen lernen, Demokratie zu praktizieren – Demokratie lernen“. D.h. 1. möchte ich gerne den Schüler aus der Zuschauerperspektive heraus-holen. Politik wird häufig vermittelt über Fernsehen, der Schüler bleibt passiv. Wenn ich nun ähnlich den Unterricht mache, also Texte oder Filme oder sonst etwas prä-sentiere, bleibt der Schüler weitgehend passiv. 2. Denke ich mir, daß er, das hat die Shell-Studie, das haben noch andere Jugendstudien ermittelt, daß er in der Lage ist, für sich selbst Handlungsspielräume, Freiheitsspielräume zu schaffen oder zu er-möglichen, und da denke ich mir, daß das jetzt auch im Unterricht umgesetzt werden kann. Schüler darin zu befähigen, Handlungsspielräume, die auch im gesellschaftli-chen Bereich für sie schafft, auch im Unterricht zu entwickeln. Das 3. für mich sehr wichtige Element wäre dies, daß Partizipation ja doch sehr stark und sehr intensiv über Rollenhandeln nur abläuft. Regelungsmechanismen, demokratische Rege-lungsmechanismen sind eigentlich nur immer wieder nachvollziehbar über Rollen und Rollenhandeln. Wenn ich diese drei Elemente zusammennehme, ich könnte noch ein 4. nennen, Politik ist das Detail, Politik lebt vom Detailwissen. (...)

I: *Könntest Du dafür jetzt mal ein Beispiel einer Unterrichtsstunde geben?*

C: Ja, also in der 6. Klasse habe ich jetzt Einführung in die Ökonomie gemacht und ha-be also nun die Kleinen zu Unternehmern gemacht, und sie mußten also sich nun einen Kredit beschaffen. Dann mußte eine Gruppe halt ausrechnen wie als Bankange-stellter, in der Rolle des Bankangestellten, wie nun die Kreditkosten, wie hoch die Kreditkosten waren. Die andere Gruppe mußte ausrechnen, wie nun die neue Situa-tion sein würde, wenn der Kredit nun genommen würde und wenn die notwendigen Investitionen getätigt werden, und wie das denn nun von der Gewinnseite nun aussä-he. In der 6. Klasse, und das war ganz erstaunlich, und die Kleinen haben plötzlich gemerkt, wie teuer ein Kredit ist, und das Rechnen, wie doch risikohaft eine Investi-tion nun aussehen könnte. Will ein anderes Beispiel nehmen, Arbeitslosigkeit. Ich habe Gruppen zusammengestellt und jeder Gruppe einen unterschiedlichen Fall in die Hand gegeben, und einige mußten Sachbearbeiter des Arbeitsamtes spielen oder darstellen und mußten nun einer Schülerin, einem Schüler klarmachen, er bekommt Unterstützungsleistungen, er bekommt nicht, er bekommt sie in einer ganz bestimmten Höhe unter ganz bestimmten Voraussetzungen. Und über dieses Rollenhandeln, gerade hier dies zweite Beispiel ganz wichtig, darf ich natürlich nicht vergessen, jetzt mit den Schülern in die Reflexion über diese gesetzten Normen einzusteigen, d.h. nicht, daß da ein technokratisches Verständnis von Politik übrig bleibt, sondern dies muß na-türlich jetzt zur Reflexion gebracht werden. Welche Normen sind hier gesetzt, mit welchen, welche Kriterien spielen hier eine Rolle in dieser Sequenz. Asyl, drittes Beispiel. Ich sprach auch eben davon, ich lasse die Schüler also selber entweder eine Befragung des BAAF (Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, G.W.) durchführen oder ich lasse sie selber entscheiden aufgrund einer Befragung des BAAF, ob sie nun Asyl gewähren oder nicht. Und da müssen die Schüler halt auch über den Unterricht, aus dem Unterricht heraus und sich selber Informationen ver-schaffen. Wie sieht die Situation in irgendeinem Land aus, was jetzt diesen spezifischen Fall angeht? Wie sieht die Situation aus? Ist da eine politische Verfolgung, sind die Angaben im Hinblick auf die politische Verfolgung a) glaubwürdig, läßt sich auf-grund des Art. 16 des GG hier politische Verfolgung nun doch nachweisen oder ist sie in Zukunft prognostizierbar. Das sind ja die drei wesentlichen Punkte. So etwas

macht aus diesem Unterricht aus meiner Sicht etwas anderes, wenn ich jetzt auf den letzten Punkt noch einmal zurückkomme, als Unterricht über Etiketten. D.h. also, gerade wo ich hier das Beispiel Asyl herangezogen habe, in der Gegenwartskunde, kann man ja auch nachschauen, 1991/4 wird ja ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt, in dem Schüler, die keine Erfahrungen haben mit Asylanten, nun über Asyl und Asylanten sprechen sollen. Die Diskussion bleibt deswegen immer wieder auf dem Niveau der Etiketten stehen, weil die Schüler nicht durchdringen in wirkliche, eigenständig und selbständig zu findende Beurteilungskriterien eines kleinen Phänomens. Da geht es natürlich nicht so wie in dieser Stunde, die hier beschrieben ist, um das Gesamtphänomen Asyl mit der Zielsetzung auch noch soll das Asylverfahren gekürzt werden, in einer einzigen Stunde, sondern wenn ich so etwas mache, wie diese BAAF-Sache, dann dauert das a) mehr als 1 Stunde, und dann geht es um eine ganz kleine Sache, komplexitätsreduzierte, didaktisch sehr klein gestaltete und klein geplante Auszugssache aus dem großen Phänomen Asyl, aber an dieser konkreten Situation sollten nun Urteile gefällt oder Urteilsbildung, eigenständige Urteilsbildung eingeübt werden.

I: *Das sind Beispiele gewesen, die im wesentlichen auf dem Fallprinzip beruhen. Würdest Du das auch so sehen?*

C: Ja, aber ich würde hier unterscheiden, also Fallprinzip, das klingt so nach Fischer. Ein wirklicher, didaktisch fruchtbarer Fall wird nun aufgedrösel. Mache ich auch hin und wieder, obwohl ich da erhebliche Schwierigkeiten habe, das so einzulösen vom Anspruch, wie das Fischer wünscht. Der Fall Barschel z. B., das kann man im Unterricht ganz gut machen, aber es ist also sehr komplex und sehr umfangreich. Jetzt im Augenblick schon wieder vergessen, die Schülergeneration, die das im Augenblick macht, machen könnte, die ist nicht mehr mit dieser Sache sehr vertraut. Fall 2 würde ich also eher sehen als Fallmethode, also Fertigkeiten einüben, also ich habe ganz bestimmte Fälle, die ich also jetzt im Subsumptionsverfahren also mit Schülern einüben kann. Das halte ich, das läßt sich auch didaktisch ganz gut machen, das ist eine überschaubare Sache, das halte ich also sehr für sinnvoll. 3. Fall kann ich jetzt nun ja auch wieder ganz anders verstehen, wenn ich an das Rechtsextremismusmaterial denke. Da ist der erste Fall Etikett, und hier ist ein Fall geschildert, der entlang einer Theorie läuft des symbolischen Interaktionismus. Und der Fall ist konstruiert, er ist nicht eigentlich historisch brauchbar, sondern er ist an der Theorie des symbolischen Interaktionismus konstruiert, und ich kann über den Fall natürlich an sich mit Hilfe des Instrumentariums des symbolischen Interaktionismus sehr deutlich Wahrnehmungsfähigkeiten der Schüler einüben und politisches Handlungspotential entwickeln. Der 4. Fall wäre, das habe ich auch bei Asylverfahren praktiziert, daß ich also einen Gerichtsfall, einen der also nun unter ganz bestimmten, vom Gericht ausgesuchten Kriterien dargelegt wird, nun im Hinblick auf ganz bestimmte Grundsätze, z.B. entwickelte Grundsätze zum Asylverfahren nun in Beziehung setze, gewissermaßen ein Subsumptionsverfahren eingehe. Also da würde ich sehr unterscheiden zwischen unterschiedlichen Fällen.

I: *Bei dem Beispiel Kreditbeschaffung entsteht ja eigentlich ein Konflikt. Ist das nun schlimm oder gewollt, oder wo ist die Zielsetzung da?*

C: Also mein Unterricht läuft nicht auf Konflikte nur hinaus. Ich denke mir, ich komme jetzt wieder auf die Didaktik zurück, also daß Giesecke sehr fruchtbar für die politische Didaktik diese seine Konzeption entwickelt hat. Aber Konflikt ist eine unter vielen unterrichtlichen didaktischen Zielsetzungsmöglichkeiten, z.B. im Rollenhandeln arbeite ich gern damit, aber nicht nach den Gieseckeschen didaktischen Prinzipien, sondern wiederum nach den Partizipationskriterien, Rollenkriterien, die ich mir so zusammenbastle, nämlich daß meinetwegen irgendein Konfliktfall in der Schule



auftaucht und jetzt die Frage, wie läßt sich so etwas lösen. Kann man unter ganz verschiedenen Gesichtspunkten sehen.

- I: *Ich habe deswegen gefragt, weil Du ja auch betont hast, daß das Politische für Dich das Bedeutsame ist, und ich habe in diesem Fall jetzt nach dem Politischen gesucht.*
- C: Ja, ich sehe Politik in sehr unterschiedlichen Dimensionen. Also ich kann leicht diese politische Handlungsfähigkeit üben am Konflikt, und das ist also für Giesecke und das ist aus Giesecke für mich also sehr deutlich geworden: Man kann mit Konflikt sehr viel an politischem Potential entwickeln bei Schülern. Ich denke mir aber, daß ich grundsätzlich nicht so verengt auf diese Dimension des Konfliktes hin Unterricht ausrichten kann. Ein Schüler ... also das Beispiel Etikett noch einmal herangeführt: Ein Junge befindet sich in einer ganz bestimmten ambivalenten Situation zwischen zwei unterschiedlichen Gruppen. Da liegt auch Konfliktpotential drin, aber ich würde eher hier von Entscheidungspotential sprechen. Er kann sich zur rechtsextremistischen Gruppe hin entscheiden, eher stark entscheiden oder zu der anderen Schülergruppe. Da wäre es für mich wichtig, daß die Schüler genau wahrnehmen, welche Entwicklung hier zu einer ganz bestimmten Entscheidung dieses Jungen geführt hat bzw. führen könnte, und wo Handlungspotentiale hier auch aus der Sicht der Schüler nun möglich sind. Will das aber nicht so auf irgendeinen mächtigen Konflikt nur herausführen, sondern einfach nur im Hinblick auf Entscheidungspotential. Bei dem Kredit ist es ja auch so, daß ich wieder politische Entscheidungen herausfordere. Soll ich einen Kredit aufnehmen? Auf der einen Seite habe ich eine Einkommenssituation, mit der ich im Augenblick, das war die Vorgabe dieser Unterrichtsstunde, mit der ich im Augenblick ganz gut leben oder mehr oder schlecht oder recht leben kann. Auf der anderen Seite kann ich durch ein Darlehen und durch eine Investition meine Einkünfte erheblich erhöhen. Jetzt aber kann ich diese Entscheidung treffen. Wieviel Risiko steckt da drin? Läuft das alles so, wie ich mir das vorstelle? Und genau diese Risikofaktoren können dann die Schüler selber, in der 6 Klasse geht das ganz hervorragend, können die Schüler selber nun heraus entwickeln und werden damit natürlich politisch sensibler für diese Dinge.

Der Fachleiterunterricht ist für Fachleiter C „die Grundlage“. Außerdem versucht er über „konkrete Unterrichtsplanung (...) ein Verständnis von Unterricht herzustellen, das jetzt nicht mehr beliebig ist“. „Die Auseinandersetzung mit der Fachdidaktik“ während der Ausbildung muß „kritisch geführt werden“, denn sie ist „veraltet“, „völlig von der unterrichtlichen Wirklichkeit abgehoben“ und bietet deshalb „wenig Hilfen zur unterrichtlichen Umsetzung“. Zu einem „stimmigen Unterrichtskonzept“ gehören vielmehr „Handlungsorientierung, Situationsorientierung“. In der diskursiven Verhandlung im Fachseminar wird das, „was ich selber mir vorstelle“, herausgearbeitet.

Für Fachleiter C ist die „politische Dimension“ bedeutsam, „nicht nur Politik im engeren Sinne“. Sein Unterrichtsziel heißt deshalb „Demokratie lernen“. Hierzu möchte er die Schüler „aus der Zuschauerperspektive herausholen“, im Unterricht „Handlungsspielräume, Freiheitsspielräume“ entwickeln und das „Rollenhandeln“ einüben. „Demokratische Regelungsmechanismen“ sind nur „über Rollen“ nachvollziehbar. Deshalb lebt „Politik vom Detailwissen“.

Diese Prinzipien werden im Folgenden an drei Unterrichtsbeispielen entfaltet. In einer „6. Klasse“ läßt er bei dem Thema „Einführung in die Öko-

nomie“ die Schüler verschiedene Rollen übernehmen (Bankangestellter, Unternehmer) und eine „notwendige Investition“ durchrechnen. Beim Thema „Arbeitslosigkeit“ übernehmen die Schüler die Rollen eines Sachbearbeiters im Arbeitsamt und eines Arbeitslosen. Sie wenden die Vorschriften an und steigen „in die Reflexion über diese gesetzten Normen ein“, um ein „technokratisches Verständnis von Politik“ zu verhindern. Beim Thema Asyl läßt der Fachleiter einen Fall vor dem Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge durchspielen. Die Schüler sollen zu einer „eigenständigen Urteilsbildung“ kommen, indem sie eine „komplexitätsreduzierte, didaktisch sehr klein gestaltete und klein geplante Auszugssache aus dem großen Phänomen Asyl“ bearbeiten. Dann bleibt der Unterricht nicht „auf dem Niveau der Etiketten“, dem Schlagabtausch stehen, sondern dringt zu den „Beurteilungskriterien“ vor.

Im folgenden reflektiert Fachleiter C das Fallprinzip. Dabei unterscheidet er im Sinne Fischers einen „wirklichen, didaktisch fruchtbaren Fall“, der dann wie z.B. „der Fall Barschel“ allerdings „sehr komplex“ ist. Für „eine überschaubare Sache“ hält er die „Fallmethode“, nach der „ganz bestimmte Fälle“ nacheinander vorgestellt werden. Des weiteren verweist er noch auf Fälle, die z.B. entlang „der Theorie des symbolischen Interaktionismus konstruiert“ sind. Schließlich unterscheidet er einen „Gerichtsfall“, der nach „ausgesuchten Kriterien“ dargelegt ist. Trotz der Fallanalyse läuft der Unterricht „nicht auf Konflikte nur hinaus“. „Konflikt ist eine unter vielen unterrichtlichen didaktischen Zielsetzungsmöglichkeiten“, mit dem er „z.B. im Rollenhandeln“ gerne arbeitet. Dabei bastelt er sich die Konfliktfälle für die Rollenspiele zusammen.

Politik begreift Fachleiter C „in sehr unterschiedlichen Dimensionen“. „Mit Konflikt (kann man) sehr viel an politischem Potential entwickeln bei Schülern“. Aber auch in einer „ambivalenten Situation zwischen zwei unterschiedlichen Gruppen“ liegt viel „Konfliktpotential“, obgleich er eher „von Entscheidungspotential sprechen“ würde. Auch bei der Kreditvergabe fordert der Unterricht „politische Entscheidungen“ heraus. Insofern können Entscheidungssituationen die Schüler „politisch sensibler“ machen.

Fachleiter C spricht in seinen Ausführungen folgende *Themen* an: Über diskursive Auseinandersetzung im Fachseminar versucht er ein Verständnis von Unterricht herzustellen. Dabei setzt er sich kritisch mit der Fachdidaktik auseinander. Entsprechend der politischen Dimensionen ist sein Hauptziel „Demokratie lernen“. Die Schüler sollen sich aktiv Freiheitsspielräume schaffen und über Rollenhandeln im Unterricht Partizipation lernen. An drei Beispielen wird dies vertieft, indem auf die Bedeutung des Entscheidungspotentials, die Bedeutung komplexitätsreduzierter Wirklichkeit sowie die Reflexion von Normen hingewiesen wird. Das Fallprinzip wird in vier Bedeutungsschichten auf seine unterrichtliche Relevanz hin untersucht. Die Kategorie Konflikt ist nicht nur für politische Konflikte, sondern für alle Entscheidungssituationen fruchtbar.

Zwar hat der Unterricht des Fachleiters Vorbildcharakter für den Referendar, jedoch werden mit zunehmender Dauer der Ausbildung die „diskursiven Auseinandersetzungen und diskursiven Setzungen“ im Seminar bedeutsam. Die reflexive Vermittlung des Professionswissens erfolgt im Fachseminar. Jeder Teilnehmer reflektiert entlang seines Bildes von Politikunterricht die *Grammatik seines unterrichtlichen Tuns*, so daß die Vorstellungen am Ende der Ausbildung nicht mehr beliebig, sondern auf eine gemeinsam akzeptable Deutung angeglichen sind. Der Fachleiter kann in diese Suchbewegungen und Situationsdeutungen der Referendare aufgrund seiner umfänglichen Wissensbestände immer wieder ‚neue‘ politikdidaktische bzw. berufstypische Konstrukte zur Anregung und Vertiefung einbringen. Die Struktur dieses Prozesses bringt es mit sich, daß in der Ausbildung fallbezogene, lebenspraktisch relevante Problemdeutungen angeboten werden, die sich auf die „konkrete Unterrichtsarbeit“ beziehen.

Im Rahmen der Ausbildung kommt es selbstverständlich auch zu einer Auseinandersetzung mit der Fachdidaktik. Doch weil die Fachdidaktik aus der Sicht des Fachleiters „veraltet“ und von der „unterrichtlichen Wirklichkeit abgehoben“ ist, bietet sie für seine professionellen Problemdeutungen wenig „Hilfen“<sup>44</sup>. Für den Professionellen beginnt hier der *Prozeß der Selektion* wissenschaftlichen Wissens, in dem er „aus sehr verstreuten Elementen und Hinweisen“ sein Professionswissen konstruiert. Professioneller Problemdeutung geht es nicht um eine stellvertretende Strukturdeutung, die ein Wissenschaftler anstreben würde, sondern um die Einführung neuen gegenstandsbezogenen Wissens in die Reflexion. Denn wichtig „ist das, was ich selber mir vorstelle“. Gerade weil die Ausbildung von Professionellen, die keine Wissenschaftler sein wollen, wahrgenommen wird, ist die Distanz zwischen Wissenschaft und Profession in der 2. Ausbildungsphase gegeben.

Die Wissenschaftskritik und sicher unterschiedliche *Resistenz gegenüber der Theorie* („kritisch“) ist deshalb verständlich, jedoch kann sie für die Ausbildung und spätere Berufstätigkeit folgenreich sein: Perspektivenverengungen in der Ausbildung können Probleme der Praxis verschärfen und neu entstehen lassen, sofern sie nicht stellvertretend strukturiert und bewertet werden. Fehlende Reziprozitäten sind gleichbedeutend mit Verständigungskrisen, weil sich „die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der die Regel angewendet wurde“<sup>45</sup>, mit Unverständnis begegnen. Für die Fortentwicklung sowohl des Professionswissens wie auch

---

44 Hier sitzt der Fachleiter m.E. einem Vorurteil über die Fachdidaktiker auf: Die meisten haben nicht nur Theorie-Bücher geschrieben, sondern in Schul- und Lehrhandbüchern ihren Praxisbezug ausgebreitet.

45 Bernd Dewe/Frank-Olaf Radtke, Klinische Soziologie – Eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, in: Beck/Bonß, a.a.O., S. 55.

des wissenschaftlichen Wissens ist ein vorbehaltloser Abgleich der Perspektiven unerlässlich und in der Ausbildung durch Theoriekontakte zur verankern.

Die Verwobenheit von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen wird in den Ausführungen zum Politikbegriff deutlicher. Die „politische Dimension“, „ein weiter Politikbegriff“ sollen im Vordergrund stehen. Die Orientierung des Professionswissens und der Ausbildung an der Tradition der Bezugswissenschaften wird des weiteren durch das oberste Lernziel „Demokratie lernen“ unterstrichen. Fachdidaktik und Profession stimmen hierin zunächst überein, wenngleich bei der *Verwendung der Begriffe* näher zu bestimmende Unterschiede hervortreten. In seinem weiten Politikbegriff folgt der Fachleiter möglicherweise jener problematischen Tendenz, den staatlichen Bereich in seiner Besonderheit zu vernachlässigen. Zwar ist zur Partizipation sicherlich Handlungskompetenz nötig, doch werden demokratische Regelungsmechanismen nicht nur über simulierendes Rollenhandeln erkannt. Die komplexe politische Wirklichkeit muß zusätzlich über vielfältige authentische Materialien in den Unterricht geholt und durchdacht werden.

Die Präferenz des Fachleiters für den *weiten Politikbegriff* wird insbesondere in seinen Ausführungen zum Unterrichtsbeispiel „Einführung in die Ökonomie“ deutlich. Hierbei übernehmen die Schüler verschiedene Rollen und berechnen Kredit- und Investitionskosten. Die Schüler sollen dabei lernen, „wie doch risikohaft eine Investition“ aussehen kann. Sowohl die Zielbestimmung als auch die weiteren Informationen lassen gleichwohl einen unpolitischen Unterricht vermuten, da kaum Bezüge zu politischen Dimensionen erkennbar sind. Für den Fachleiter war dieser Unterricht politisch, denn er sagt an anderer Stelle: „Bei dem Kredit ist es ja auch so, daß ich wieder politische Entscheidungen herausfordere. Soll ich den Kredit aufnehmen?“ Der Fachleiter betrachtet die Entscheidungssituation für oder gegen den Kredit bereits als politisch.<sup>46</sup> Durch das Hineinversetzen der Schüler in die betriebswirtschaftliche Kalkulationsaufgabe sollen sie „politisch sensibler“ werden. Als politische Dimension sieht der Fachleiter offenbar die Einbettung der unternehmerischen Entscheidung in die „Wirtschaftsentwicklung“ an. Mit diesem letzten Hinweis gibt er in der Tat einen Hinweis auf eine mögliche Brücke zum politischen Bereich, die allerdings inhaltlich erst noch herzustellen wäre. Die Kalkulationsaufgabe jedenfalls ist noch nicht politisch.

Im Sinne einer *Lebenskunde* sind Kenntnisse über die Kreditgewährung nützlich, doch sind auf Unternehmen bezogene Entscheidungsprozesse selten politisch. In den Ausführungen des Fachleiters wird die gesamtgesellschaft-

---

46 Dieses Mißverständnis von politischem Lernen scheint in der Praxis weit verbreitet zu sein. Ein empirischer Beleg in Unterrichtsprotokollen findet sich bei Jürgen Hembd/Hans-Werner Kuhn, Massenmedien. Sozialwissenschaftliches Denken am Beispiel einer ersten Sozialkundestunde, in: Grammes/Weißeno, a.a.O., S. 53-90.

liche Relevanz der Inhalte seiner Reihe nicht recht deutlich, so daß er selbst in dieser Reihe hinter seinen eigenen Postulaten von der Notwendigkeit eines politischen Unterrichts zurückbleiben dürfte.<sup>47</sup> Wenn man nämlich „Politik beschreibt als eine prinzipiell endlose Kette von Versuchen, gesellschaftliche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme zu beschreiben“<sup>48</sup>, so sucht man diese in der Kalkulation von Krediten ebenso vergebens wie im Rollenspiel der Kreditvergabe. Was hier unberücksichtigt zu sein scheint ist die Erkenntnis, daß „Methode ein Verfahren ist, Besonderes und Allgemeines aufeinander zu beziehen“.<sup>49</sup>

Die fachdidaktische Begründung des Fachleiters rekurriert aber nicht nur auf dem in der Praxis offenbar verbreiteten weiten Politikbegriff, sondern zugleich auf dem Situationsbegriff. Wolfgang Hilligen bezeichnet „Situation als Konstellation von Personen- und Sachverhalten, die subjektiv wahrgenommen wird. Dabei erlebt sich das wahrnehmende Subjekt selbst als Element – d. h. auch als möglicher Verursacher und Veränderer – der Situation“<sup>50</sup>. Sicherlich handeln in der hier vorgegebenen Situation Firmeninhaber und Bankangestellter, die etwas für die Bank oder das Unternehmen bewirken wollen. Jenseits der subjektiven Perspektive der Beteiligten läßt sich der Blick zugleich auf „den Kontext von objektiven Bedingungen der Situation“<sup>51</sup> richten. Hierzu zählen sicher die Bankrichtlinien zur Kreditvergabe wie die Marktsituation für das herzustellende Produkt. Eine ökonomische Entscheidung der Subjekte ist in der Handlungssituation verlangt, aber die Struktur dieser Situation führt erst einmal nicht zum Allgemeinen. Überdies ist das Rollenspiel kaum politisch akzentuiert, so daß z.B. eine Verknüpfung mit dem obersten Lernziel inhaltlich nicht gelingen kann. Die politischen Gestaltungsaufgaben und -möglichkeiten der Subjekte sind in der Unterrichtssituation im Grunde nicht angelegt, weil die fachdidaktische Orientierung in dieser Problemsituation das Proprium des Faches ebenso wenig beachtet wie das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinen. Der Schritt zu dem, was an ver-

---

47 Es gibt weitere Hinweise darauf, daß Fachleiter bei der Besprechung von Stunden zwar die politischen Dimensionen erkennen, jedoch eine unpolitische Stunde nicht niedriger bewerten. Für die Benotung tritt der fachliche und fachdidaktische Bezug in den Hintergrund. Siehe Georg Weißenö, Aspekte der Planungsdidaktik in der Unterrichtsstunde „Bürgerbewegungen“, in: Grammes/Weißenö, a.a.O. In diesem Reader sind drei „Gutachten“ von Fachleitern über eine an sich unpolitische Stunde abgedruckt.

48 Peter Massing/Werner Skuhr, Die Sachanalyse – Schlüssel zur Planung für den Politikunterricht, in: Gegenwartskunde, Heft 2, 1993, S. 247. Siehe ferner Peter Massing, Politik als Prozeß der Problemverarbeitung – Arbeitsbegriff und Analysemodell für den Politikunterricht I, in: Wochenschau Methodik, Heft 1, 1994, S. 2.

49 Wolfgang Hilligen, Zu landläufigen Defiziten im Politikunterricht, in: Wochenschau, Sonderausgabe Oktober 1989, S. 9.

50 Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik, a.a.O., S. 207.

51 Walter Gagel, Einführung in die Didaktik, a.a.O., S. 58.

gleichbar Ähnlichem wiedererkannt werden kann, fehlt offensichtlich in der Anlage.

Während die Wirklichkeitskonstruktion bei diesem ökonomischen Thema die politische Realität weitgehend unbeachtet läßt, knüpft das Unterrichtsbeispiel zur Arbeitslosigkeit bereits an einer öffentlichen Institution an. Die Schüler simulieren die Aufgaben des Arbeitsamtes (inkl. einer Berechnung von Unterstützungsleistungen) und das Verhalten eines Arbeitslosen. Danach möchte der Fachleiter „in die Reflexion über diese gesetzten Normen einsteigen“. Die Situation eines Antragstellers wird realitätsnah in den Unterricht geholt. „Politik begegnet den Schülern nicht als abstraktes Wissen, wie sie es so oft in Schulbüchern vorfinden, sondern tritt ihnen im Zusammenhang konkret bezeugter und erlittener Lebensschicksale entgegen.“<sup>52</sup> Gleichwohl wird dabei die *politische Wirklichkeit* auf die Diskussion der Gesetzesnormen verkürzt, weil das Berechnen des Arbeitslosengeldes zunächst ebenso unpolitisch bleibt wie das Mitgefühl des Sachbearbeiters, der die Vorschriften anwendet. Insofern kann der Vergleich der Ergebnisse des Rollenspiels mit den gesetzlichen Vorgaben von der Anlage her nur zu einer *moralisierenden Kritik* des bestehenden Systems durch die Schüler führen. Zwar soll kein „technokratisches Verständnis von Politik übrig bleiben“, aber es sind zumindest nicht genügend Grundlagen für eine politische Diskussion der Normen gelegt. Dies kann – zumal im Unterricht – erst durch den Einbezug der anderen Dimensionen der Politik sinnvoll erfolgen. Diskussionen über die Kürzung oder Erhöhung von Arbeitslosengeld und das gesamte Feld der Sozialpolitik können zwar im Anschluß an die Problemsituation erfolgen, doch scheint dies nicht mehr vom Fachleiter geplant zu sein. Der Umgang mit Politik im Politikunterricht ist demnach aus fachdidaktischer Perspektive geprägt von Verkürzungen und Ausblendungen, die trotz einer grundsätzlichen Übereinstimmung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen bei der Verwendung entstehen.

Möglicherweise hat dies etwas mit dem Anspruch der Profession zu tun, „komplexitätsreduzierte, didaktisch sehr klein gestaltete Sachen“ zu behandeln. Aus dem großen Phänomen Asyl wird eine „konkrete Situation“ ausgewählt. Hierzu läßt der Fachleiter in einem Rollenspiel die Prüfung von Asylanträgen simulieren, damit Schüler, „die keine Erfahrungen haben mit Asylanträgen“, nun darüber sprechen lernen. Das Hereinholen von Wirklichkeit wird initiiert und soll den Schlagabtausch im Unterricht („Etiketten“) verhindern. Die Schüler werden in die Situation hineinversetzt, „Asyl zu gewähren oder nicht“. Dieser methodische Trick soll die Schüler motivieren, „sich selber Informationen zu verschaffen“, und sie in „eigenständige Urteilsbildung“ einzuüben.

---

52 Gotthard Breit, Mit den Augen des anderen sehen – Eine neue Methode zur Fallanalyse, Schwalbach 1991, S. 24.

Das Nachvollziehen der Entscheidungstätigkeit des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge deckt zwar die Praxis des Verwaltungshandelns auf, indessen berücksichtigt die gewählte Anlage des Rollenspiels kaum allgemeine politische Zusammenhänge wie z.B. die Einwanderungspolitik, die Auseinandersetzung um die Änderung des Grundgesetzes oder die Auslegung von Gesetzesnormen. Der Weg über das Bundesamt setzt an einer Institution an, garantiert gleichwohl noch keinen politischen Unterricht und bleibt zumindest dann unvollständig, wenn er die im Sinne des Politikbegriffs relevanten Perspektiven von Parteien, Gremien, Verbandsakteuren, Staaten der EU etc. nicht beachtet bzw. herausarbeitet. Statt Komplexitätsreduktion ist vielmehr Komplexitätserhöhung angezeigt<sup>53</sup>, um das Politische adäquat im Unterricht zu repräsentieren. Im übrigen verlangt ja gerade eine Reduktion System, d.h. Strukturelemente, auf die hin zu reduzieren wäre. Politisches läßt sich nicht wie mathematische Formeln in Arbeitsschritte segmentieren, sondern bedarf einer Darstellung, die den Schülern die komplexe Wirklichkeit zumutet. Anderenfalls kommt es zu einem moralisierenden Unterricht, der die Wirklichkeit durch Ausblendung verzerrt und dadurch falsche Vorstellungen von den Möglichkeiten der Politik befördert.

Die drei Beispiele verdeutlichen, daß Fachleiter C einen aktivierenden Unterricht anstrebt, der den Schülern „Handlungsspielräume“ zeigt. Dies soll im Unterricht wie im täglichen Leben möglich sein, und hierfür sind seiner Meinung nach Rollenspiele gut geeignet. Allerdings nimmt das Professionswissen bei der propagierten Handlungsorientierung mehr die methodischen Gesichtspunkte in den Blick, was sich an der unzureichenden politischen Perspektivierung in den drei Beispielen ableiten läßt. Während für den Fachleiter die Tätigkeit ein wesentliches Kriterium für den Lernprozeß ist („daß Schüler im Unterricht aktiv sind“), ergibt sich für den Fachdidaktiker erst in der Problemhaltigkeit und Struktur der Situation ein Zugang zum Politischen (Gegenstand). Im Professionswissen kommt zu kurz, daß bei der Handlungsorientierung die denkende Erfahrung im Vordergrund steht. Denn bei der Tätigkeit der Schüler sollen die zweckrationalen Verhaltensweisen, die auf Konsens zielende Verständigung („diskursiv diese Handlungsspielräume miteinander auszutragen“) und die strategische Einflußnahme gleichermaßen im Vordergrund stehen. Ansonsten besteht die Gefahr, daß die Handlungsorientierung zur „Form ohne Inhalt“ wird. Wenn im Professionswissen die fachdidaktischen Momente wenig reflektiert werden, besteht sogar die Gefahr, daß generell Didaktik auf Methodik reduziert wird<sup>54</sup>, daß die Schüleraktivität nicht mehr inhaltsbe-

---

53 Siehe hierzu Georg Weißenö, Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung, Schwalbach 1993, S. 14 ff.

54 Zu diesem Befund kommen Hermann Harms/Gotthard Breit, Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern, in: Bundeszentrale für politische

zogen gesehen wird. Sicher ist das Methodenlernen ein wichtiges Ziel des Politikunterrichts, doch kann es nur erfolgreich sein, wenn dabei auch einzuübende Denkanstöße gelernt werden. Deshalb muß der Schüler „zunehmend ausgestattet werden mit einem Bestand von kategorialen Fragen, die es ihm ermöglichen, den für sein Dasein bedeutsamen Kern einer Information, eines Ereignisses, eines Themas herauszuschälen“.<sup>55</sup>

Um den Stellenwert des *Fallprinzips* im Professionswissen geht es in den folgenden Ausführungen des Fachleiters. „Der Fall Barschel“ könnte alle Anforderungen an eine Fallanalyse erfüllen: „Das Stichwort Fall-Prinzip charakterisiert die Eigenart des Exemplarischen im Politischen Unterricht. Unterrichtsinhalte sind Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der Fall ist nicht nur Aufhänger oder Einstieg, sondern die Sache selbst. Der Unterrichtsprozeß ist gekennzeichnet als Analyse des Falls, seiner Hintergründe und Verzahnungen im Gesamtgesellschaftlichen zwecks Stellungnahme zum konkreten Fall.“<sup>56</sup> Doch glaubt Fachleiter C, diese Ansprüche im Unterricht kaum einlösen zu können, so daß seine Professionskriterien Komplexitätsreduktion („komplex, sehr umfangreich“) und Schüleraktivität („Fertigkeiten einüben“) dominieren und ihn zu einem segmentierenden Unterricht zurückkommen lassen. Dabei ist in der fachdidaktischen Literatur unumstritten, daß die Dimensionen des Politischen gerade in einer Fallanalyse herausgearbeitet werden können, wenngleich sich der Unterricht nicht nur mit Fallanalysen beschäftigen soll.<sup>57</sup> Politikdidaktisch bedeutsam ist dabei der Schritt zur Verallgemeinerung, aber auch wieder zur Rekonkretisierung.

In der Praxis werden offenbar *Fallbeispiele* präferiert, die nacheinander („Subsumtionsverfahren“) vorgestellt werden, weil sie „eine überschaubare Sache“ sind. Die Wirklichkeit wird vom Lehrer in viele Ausschnitte zerlegt und neu konstruiert. Die Gefahr bei diesem Verfahren besteht darin, daß die Auswahl und Anordnung solcher Beispiele – wie an den Beispielen Kreditvergabe, Arbeitslosigkeit, Asyl gesehen – nicht immer politikorientiert erfolgen müssen. Die Fallbeispiele erhalten vielmehr schnell Belegstellencharakter für die Zielsetzung des Lehrers. Demgegenüber wird in der fachdidaktischen Diskussion gerade in der Offenheit einer Fallanalyse der Vorteil für ein realitätsangemessenes Lernen, das die Richtung des Denkprozesses nicht vorab festlegt, gesehen. Die Professionendidaktik scheint indessen den Einsatz der Fallbeispiele für ihre Wirklichkeitskonstruktion zu instrumentalisieren und damit hinter den eigenen Ansprüchen offener, handlungsorientierter Metho-

---

Bildung (Hrsg.), Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Bonn 1990, S. 144. Für unsere Untersuchung können wir diese allgemeine Tendenz nicht bestätigen, sondern lediglich vermuten, daß Unterricht gerne nur methodisch gesehen wird.

55 Hilligen, Zur Didaktik, a.a.O., S. 211.

56 Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1970, S. 99.

57 Vgl. auch die fachdidaktischen Überlegungen zu Situation und Fall in dem Beitrag von Tilman Grammes in diesem Band.



den zurückzubleiben. Dies wird in den zu Unterrichtszwecken „konstruierten“ Fällen noch deutlicher. Entlang einer Theorie wird hier sogar das Fallbeispiel so konstruiert, daß es nur noch im Sinne des Lehrers herauszufilternde Elemente enthält. Realität wird dadurch nicht mehr in das Klassenzimmer geholt, sondern bereits eine pseudo-authentische Wirklichkeit. Unterricht wird *sience fiction*<sup>58</sup>, das Besondere im Allgemeinen nicht mehr auffindbar.

Die Vorliebe für die *Zergliederung von Wirklichkeit* wird noch einmal in den Ausführungen zum „Gerichtsfall“ deutlich, wo Fachleiter C „die vom Gericht ausgesuchten Kriterien“ mit allgemeinen Grundsätzen zum Asylverfahren verglichen läßt. Wie urteilen Gerichte und wie sollten sie urteilen? Diese unterrichtlichen Fragestellungen – soweit sie sich an Hand der wenigen Aussagen des Fachleiters überhaupt rekonstruieren lassen – beziehen sich schwerpunktmäßig auf die polity-Dimension; die Gerichtsurteile sollen (kritisch) mit den Ansprüchen der Gesetzgebung verglichen werden. Dabei dürften eine Reihe von *rechtsdidaktischen Problemen* entstehen, denn oftmals wird die Rechtssystematik mit dem alltäglichen Wissen zu beurteilen versucht. Wenn aber Schülern und Lehrern das juristische Fachwissen fehlt, kann nur Moralisieren die Folge sein. Nicht eine laienhafte Diskussion der Rechtssystematik führt zum Politischen, sondern die Auseinandersetzung mit dem Zustandekommen der Rechtsordnung.<sup>59</sup> Deshalb bedarf die Analyse eines Gerichtsfalles der Perspektiven der Verurteilten, der beteiligten Ämter und Institutionen, der Sozialarbeiter, der Parteien und Verbände etc. Die Kriterien der Rechtsprechung werden dann auf das Feld der Rechtspolitik bezogen.

Im folgenden Gesprächsabschnitt geht es um die Fruchtbarkeit einer *Konfliktdidaktik*. Fachleiter C sieht die Kategorie Konflikt als „eine unter vielen unterrichtlichen didaktischen Zielsetzungsmöglichkeiten“. Den streng politikbezogenen Ansatz von Giesecke möchte er erweitert sehen um andere Konfliktfälle, die z.B. „in der Schule auftauchen“. Zwar könne man mit der Konfliktdidaktik Gieseckes „viel an politischem Potential entwickeln“, doch darf man Unterricht nicht nur „auf diese Dimension des Konfliktes“ ausrichten. Hierin besteht Übereinstimmung zwischen dem Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen, denn auch Giesecke vertritt heute nicht mehr die Auffassung, daß die Auswahl der Gegenstände nur nach dem konfliktorientierten Ansatz erfolgen sollte. Für ihn ist „der konfliktorientierte Ansatz nur dann ergiebig, wenn ein Mindestmaß an Komplexität dabei aufrechterhalten

58 Weitere Hinweise zu konstruierten Wirklichkeiten in Schulbüchern finden sich in Tilman Grammes/Georg Weißenö, Parteien und Wahlen als Unterrichtsthema, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt, Bonn 1995 (im Druck).

59 Vgl. hierzu Tilman Grammes/Ursula Wathling, Recht und Politik. Recht als Voraussetzung und Ergebnis politischen Handelns, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Bonn 1992, S. 111-170.

werden kann. (...) Für den ‚normalen‘ politischen Unterricht schlage ich vor, den problemorientierten Ansatz mit der Kunde zu verbinden.“<sup>60</sup>

Während Profession und Hochschuldidaktik den Kern einer Konfliktanalyse ähnlich bewerten, werden bei der Einschätzung, ob die Betrachtung alltäglicher Konflikte immer ein Weg zum Politischen ist, Unterschiede deutlich. Jene kleinen Konflikte aus dem Schulleben (z.B. Schlägereien) interessieren besonders den pädagogisch-therapeutischen Blick der Lehrer, indessen fordern sie in einem politischen Sinne mehr die Schule als Institution heraus. Die innere Verfaßtheit einer Schule, die den Schülern bestimmte Handlungsmöglichkeiten einräumt, läßt sich im politischen Unterricht wiederum als beispielhaft für allgemeinere Zusammenhänge darstellen. Auf diese Weise wird ein alltäglicher Fall nicht mehr allein nach Lösungsmöglichkeiten untersucht, sondern strukturell eingeordnet. Mit der Inszenierung eines Rollenspiels beginnt deshalb erst die Suche nach dem Politischen bzw. nach Fragen, wie sie etwa die Sozialwissenschaften stellen.

Das individuelle Entscheidungspotential eröffnet noch nicht den Weg zum Politischen, wie Fachleiter C meint. Die Entscheidung, sich einer rechtsradikalen oder anderen Gruppe anzuschließen, ist zunächst nur ein Problem der Lebensgestaltung. Das Verständnis der Motivstruktur der Jugendlichen macht das dahinterstehende politische Problem und das daraus resultierende politische Handeln noch nicht deutlich. Rechtsradikale Jugendgruppen werden erst dann ein gesellschaftliches Problem, wenn sie in der Öffentlichkeit aktiv werden, indem sie z.B. Gewalt ausüben und sich deshalb eine Öffentlichkeit für ihre Biographien interessiert. Erst der Konflikt zwischen diesen Jugendgruppen und anderen Personengruppen in einem politischen System lenkt das Augenmerk z.B. auf unterschiedliche Interessen und Ideologien. Die Frage nach den Ursachen impliziert die Frage nach der angemessenen politischen Reaktion. Der Politikunterricht hat die Aufgabe, diese Fragen für eine geistig-politische Bearbeitung zu arrangieren. Hierfür ist die persönliche Konfliktsituation ein Anknüpfungspunkt.

Der Fachleiter zeigt den Referendaren viele Wege zum Politischen, aber leider geht er sie nicht immer bis zum Ende. Der Handlungsdruck im Unterricht führt dazu, daß sie einen Weg abbrechen, bevor sie am Ziel angekommen sind. Dies, obgleich Professionswissen und wissenschaftliches Wissen von ähnlichen Wissensbeständen, was die Notwendigkeit der politischen Dimension im Unterricht angeht, ausgehen. Der Befund aus politikdidaktischer Sicht lautet: Ein weiter Politikbegriff, die Dominanz der Beziehungsarbeit mit Referendaren und Schülern, der Hang zu wirklichkeitsverzerrender Komplexitätsreduktion ohne Strukturelemente bzw. kategoriale Fragen, die Vorliebe für eine nicht in ihren fachdidaktischen Konsequenzen bedachte Aktivitäts-

---

60 Hermann Giesecke, Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Weinheim/München 1993, S. 81.

förderung lassen eine distanzierte Reflexion der Sache Politik in den Hintergrund treten. Die Ausbildung bleibt unvollständig und kann deshalb möglicherweise nicht immer angemessen auf die fachspezifischen Praxisprobleme reagieren. Gerade wenn die alltäglichen Entscheidungssituationen übermächtig werden, ist die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen in gemeinsamen Praxisseminaren erforderlich. Theorieabstinenz ist ebenso wenig eine Lösung wie eine programmatisch bleibende Diskussion ohne Empiriebezug. Eine gegenseitige Befruchtung von Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen ist möglich, da das vorliegende Beispiel eine Vielzahl von Chancen der Verschränkung beider Perspektiven aufgezeigt hat.